

معوقات تطبيق المرافقة النفسية والمدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

"دراسة وصفية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي ببلدتي النخلة والرياح"

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذة:

د. عمار بن محمد العيد حمامة

إعداد الطالبات:

✓ مروة غديوي

✓ فائزة حماتي

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
جاري بشير	أستاذ محاضر أ	رئيسا
عمار بن محمد العيد حمامة	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا
السعيد نصرات	أستاذ محاضر أ	مناقشا

السنة الجامعية: 2024 / 2025

شكر وتقدير

نتقدم بخالص الشكر والتقدير والامتنان إلى أستاذنا المشرف الفاضل، الدكتور عمار بن محمد العيد حمامة، على ما بذله من جهد كبير، وصبر لا محدود، ومتابعة دؤوبة خلال مختلف مراحل هذا العمل الأكاديمي.

لقد كان لحرصه، وتوجيهاته العلمية السديدة، وتشجيعه المتواصل الأثر البالغ في إتمام هذه الدراسة الأكاديمية وبلوغها هذا المستوى.

فله منا كل الشكر والعرفان، وأسأل الله أن يبارك في علمه وعطاءه، وأن يجزيه عنا خير الجزاء.

إهداء

إلى من كان لهم الفضل بعد الله في وصولي إلى هذه المرحلة،
إلى من زرعوا في قلبي الثقة، وفي عقلي الإصرار، وفي طريقي الأمل...

*إلى والديّ العزيزين، رمز التضحية والصبر، وسندي في الحياة...
إلى والدتي، نبع الحنان والدعاء، وإلى والدي، مصدر القوة والعزيمة...
*إلى أخي وأخواتي، وزملائي الذين كانوا لي عوناً في كل لحظة،

*إلى مشرفي الغالي الذي رافقني لآخر حرف في هذه المذكرة

اشاركهم هذا الإنجاز بكل فخر وإمتنان أهدىكم ثمرة جهدي، عرفاناً وتقديرًا

وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وعليه أديب

فائزة

إهداء

الحمد لله على تمام فضله ونعمه

إلى من كان دعاؤهما سلاحى وصبرهما النور الذى أضاء دري:

إلى أبى وأمى الحبيين يا نبع الحنان ونبع الأمان يا رفقاء الأيام بخلوها ومرها كنتم ولازلتم
لي السند والدعم طوال حياتي وفي أهم لحظاتي لكم كل الشكر والامتنان وكل هذا الإنجاز
فهو منكما وإليكما.

إلى الأعزاء إخوتي أنتم سندي في الحياة وفرحتي التي لا تكتمل إلا بوجودكما
لكما مني كل الحب والتقدير.

إلى أصدقائي الأفياء من شاركوني الطريق وخففوا عني ثقل الأيام
بكلمة وبالحضور والدعاء.

إلى كل أحبتي الذين كانوا بالقرب بالقلب وبالفعل لكم جميعا أهدي ثمرة هذا الجهد
عرفانا وامتنانا صادقا.

مرورة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ت
قائمة المحتويات	ث
قائمة الجداول	خ
قائمة الملاحق	د
المقدمة	ذ
الفصل الأول: تقديم الدراسة	
1- مشكلة الدراسة.	2
2- تساؤلات الدراسة.	3
3- فرضيات الدراسة.	4
4- أهداف الدراسة	4
5- أهمية الدراسة.	4
6- حدود الدراسة	5
7- مصطلحات الدراسة	
8- تعريف الإجرائية	
9- دراسات السابقة	6
الفصل الثاني: المرافقة النفسية والمدرسية	
تمهيد.	9
1- تعريف المرافقة النفسية والمدرسية	9
2- خصائص المرافقة النفسية والمدرسية	10

24	3-عوامل نجاح المرافقة النفسية والمدرسية
26	4- أهداف المرافقة في علم النفس المدرسي
30	5-تعريف المرافق المدرسي
31	6- خصائص المرافق المدرسي
32	7- مهام المرافق المدرسي
34	8-دور الفريق التربوي والمرافق في تنظيم النفسية والمدرسية
41	9- خلاصة الفصل
الفصل الثالث: صعوبات التعلم	
53	تمهيد:
53	1- تعريف صعوبات التعلم.
54	2- نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم.
55	3- مصطلحات ذات صلة بصعوبات التعلم.
56	4- تصنيفات صعوبات التعلم.
57	5- عوامل المؤثرة في صعوبات التعلم.
58	6- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.
59	7- تشخيص صعوبات التعلم.
60	8- علاج صعوبات التعلم.
72	خلاصة الفصل.
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
75	تمهيد
75	1-الدراسة الاستطلاعية.
76	2-منهج الدراسة.
76	3-عينة الدراسة.

78	4-أدوات جمع البيانات.
78	5-الخصائص السيكمترية للمقياس.
82	خلاصة الفصل
	الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدراسة
85	تمهيد:
85	1-الإجابة عن التساؤل العام.
101	2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى.
102	3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية.
103	4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.
106	خلاصة عامة واقتراحات الدراسة.
109	قائمة المراجع.
115	قائمة الملاحق.

قائمة الجداول

رقم	الجدول	الصفحة
1	يمثل خصائص العينة لمتغير الجنس.	77
2	يمثل خصائص العينة لمتغير الرتبة.	77
3	يمثل خصائص العينة لمتغير الخبرة.	77
4	يمثل توزيع فقرات الاستبيان على الابعاد الخمسة المعتمدة.	78
5	يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد التي تنتمي إليه من أبعاد اختبار المعوقات.	79
6	يوضح نتائج التحقق من ثبات مقياس المعوقات.	81
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمحاور الاستبيان مرتبة ترتيباً تنازلياً.	86
8	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبعد المعوقات المتعلقة بالتلميذ مرتبة ترتيباً تنازلياً.	88
9	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبعد المعوقات المتعلقة بالمعلم مرتبة ترتيباً تنازلياً.	90
10	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبعد المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية مرتبة ترتيباً تنازلياً.	93
11	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبعد المعوقات المتعلقة بأولياء الأمور مرتبة ترتيباً تنازلياً.	95
12	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبعد المعوقات المتعلقة بالأنشطة اللاصفية مرتبة ترتيباً	97-98

	تنازليا.	
100	يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة.	13
101	يمثل قيمة T ودلالاتها الإحصائية للفروق بين الذكور والإناث في المعوقات.	14
102	جدول رقم (15): نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعا لمتغير الرتبة.	15
104	نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعا لمتغير الخبرة.	16

قائمة الملاحق

رقم	الملحق	الصفحة
1	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأبعاد الخمسة.	115-116
2	يمثل اعتدالية توزيع البيانات.	116
3	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الجنس.	117
4	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الرتبة.	117
5	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الخبرة.	118

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن معوقات المرافقة النفسية والمدرسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم في بلديتي النخلة والرياح، ولتحقق من فرضيات الدراسة استخدمت الباحثتان منهج البحث الشامل وهو أحد فروع المنهج الوصفي بأسلوبه الاستكشافي والمقارن (السببي).

اعتمدت الباحثتان في دراستهما على أسلوب العينة العشوائية البسيطة، التي تكون عدد أفرادها من 150 ولكن تم استعادة 86، معلم ومعلمة من المدارس الابتدائية التي يبلغ عددها (13) موزعة على بلديتين، إذ تضم بلدية النخلة (7) مدارس في حين تضم بلدية الرياح (6) مدارس، وقد تم توزيع إستانبيان من إعداد (ورخ ومزردى، 2024) الذي يهدف إلى الكشف عن معوقات تطبيق المرافقة النفسية والمدرسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم على جميع أفراد العينة، وقد تكون هذا الاستبيان من (25) بندا تعالج أبعاد مختلفة تتعلق بالموضوع الدراسة، وقد تم تأكد من صدقه وثباته وفق الأسس العلمية المعتمدة وتم معالجة البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS₂₂.

بغرض الإجابة على تساؤلات الدراسة واختبار فروضها، وتوصلت إلى أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات المرافقة التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات المرافقة المدرسية والنفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الرتبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية للاستجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات المرافقة النفسية والمدرسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات التدريس.

الكلمات المفتاحية: معوقات تطبيق المرافقة النفسية والمدرسية، التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

Résumé de l'étude :

Cette étude visait à identifier les obstacles au soutien psychologique et scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage, du point de vue de leurs enseignants, dans les municipalités d'Al-Nakhla et d'Al-Rabah. Pour vérifier les hypothèses, les chercheurs ont utilisé une approche de recherche exhaustive, une branche de l'approche descriptive, avec ses méthodes exploratoire et comparative (causale). Ils ont utilisé un échantillon aléatoire simple, composé de 150 personnes. 86 enseignants, hommes et femmes, ont été recrutés dans 13 écoles primaires réparties sur deux municipalités : la municipalité de Nakhal compte 7 écoles, tandis que la municipalité de Rabah en compte 6. Un questionnaire préparé par Hanan Mazaridi et Zakaria Zoukh, visant à identifier les obstacles à la mise en œuvre du soutien psychologique et scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage, du point de vue de leurs enseignants, a été distribué à tous les membres de l'échantillon. Ce questionnaire comportait 25 questions portant sur diverses dimensions liées au sujet de l'étude. Sa validité et sa fiabilité ont été confirmées selon des principes scientifiques reconnus, et les données ont été collectées à l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS22. Pour répondre aux questions de l'étude et tester ses hypothèses, l'étude a révélé que :

Il existe des différences statistiquement significatives dans les réponses des enseignants concernant leur évaluation des obstacles au soutien scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage, attribuables à la variable genre. Il existe des différences statistiquement significatives dans les réponses des enseignants concernant leur évaluation des obstacles à la scolarisation et au soutien psychologique des élèves en difficulté d'apprentissage, attribuables à la variable rang.

Il existe des différences statistiquement significatives dans les réponses des enseignants concernant leur évaluation des obstacles à la scolarisation et au soutien psychologique des élèves en difficulté d'apprentissage, attribuables à la variable années d'enseignement.

Mots-clés : obstacles, soutien psychologique et scolaire, troubles d'apprentissage.



في ظل التطورات المذهلة والتغيرات السريعة التي شهدتها العصر الحالي في جميع مجالاته خاصة في قطاع التعليم، حيث أصبحت المؤسسات التربوية تعاني من المشكلات والصعوبات التي تعيق المسار الدراسي لتلاميذ وتقف عائقاً بينهم وبين تحقيق الأهداف المرجوة وإنشاء فردا سليما واعي فكريا ومعرفيا.

يعد الارشاد النفسي والتربوي من الدعائم الأساسية لأي نظام تربوي وباعتباره خدمة نفسية وتربوية فردية وجماعية يهدف للمحافظة على كيان المجتمع وجعله ناميا وسليما بقوة ومتماسكا ، لذلك فان المرافقة النفسية لتلاميذ تكتسي أهمية بالغة سواء كانت على مستوى التلاميذ العاديين أو التلاميذ الذين يعانون من مشكلات نفسية أو صعوبات تعليمية أو الذين يحتاجون الى دعم وارشاد نفسي و تربوي للتكيف وتجاوز العقبات في المستويات الدراسية ونخص بالذكر هنا تلاميذ الطور الابتدائي، حيث أصبحت المرافقة في الوسط المدرسي أكثر من ضرورة اذ تتعدى مهمة الأستاذ أساسها التعليمي لتحقيق علاقة بيداغوجية قصد مساعدتهم على فهم ذواتهم و اكتشاف قدراتهم وميولاتهم الدراسية والمهنية .

(عبد العزيز، 2018، ص102)

تعد صعوبات التعلم من التحديات التي يواجهها العديد من الأفراد المعلمين والاسرة وتلميذ في حد ذاته، وتتطلب هذه التحديات مرافقة ودعما خاصة لضمان تحقيق الأهداف الاكاديمية والشخصية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ أن مرافقة ذوي صعوبات التعلم تتطلب فهما عميقا للمعوقات النفسية والمدرسية التي قد تؤثر على أدائهم وتقدمهم.

إن المعوقات النفسية لذوي صعوبات التعلم يمكن أن تشمل القلق والتوتر وانخفاض الثقة بالنفس والخوف من الفشل كل هذه العوامل يمكن ان تؤدي إلى صعوبات في التركيز والتعلم وتجعل من الصعب على المتعلمين والمعلمين تحقيق أهدافهم الأكاديمية والشخصية ومن ناحية أخرى يمكن أن تشمل المعوقات المدرسية لذوي صعوبات التعلم عدم كفاية الموارد التعليمية والأساليب التعليمية غير فعالة والبيئة الصفية غير الداعمة، هذه العوامل يمكن أن

تؤدي الى صعوبات في التعلم وتجعل من الصعب عليهم تحقيق نجاحهم الاكاديمي ؛ لذلك فإن مرافقة ذوي صعوبات التعلم تتطلب استراتيجيات داعمة وفعالة تساعد كل من المعلمين والمتعلمين تسهيل العملية التعليمية، ويمكن ان تشمل عدة الاستراتيجيات توفير الدعم النفسي والاجتماعي وتطوير الأساليب التعليمية فعالة ومبتكرة وتوفير الموارد التعليمية اللازمة.

من خلال فهم هذه المعوقات وتطوير استراتيجيات داعمة، يمكننا مساعدة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تخطي مشكلاتهم وتحقيق طموحاتهم، لكن بالتعاون مع الإباء والمعلمين وتلاميذ أنفسهم لضمان توفير الدعم اللازم والفرص التعليمية المناسبة.

لذلك فقد حاولنا من خلال دراستنا هذه التطرق الى موضوع معوقات المرافقة النفسية والمدرسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اساتذتهم.

الباب الأول: ويتمثل في الجانب النظري حيث يضم خمسة فصول:

الفصل الأول: خاص بالإطار المفاهيمي للدراسة فقد احتوى على الإشكالية المراد طرحها في هذه الدراسة، والأهداف التي يمكن تحقيقها في هذه الدراسة، الأهمية حدود البحث، اضافة الى دراسات سابقة ذات صلة بموضوع دراسة وأوجه الاختلاف والتشابه والتعقيب عليها، وتحديد المفاهيم وذكر الفرضيات.

الفصل الثاني: جاء هذا الفصل بتعريف المتغير الأول المتمثل في المرافقة النفسية والمدرسية تعريف المرافقة المدرسية ثم تم التطرق إلى خصائص والعوامل والأهداف وبعدها تم تعريف المرافق وذكر خصائصه وأخيرا دور فريق التربوي والمرافق في تنظيم المرافقة النفسية والمدرسية.

الفصل الثالث: ويتضمن الفصل الثالث مفهوم صعوبات التعلم ونبذة تاريخية عنها ومصطلحات بالإضافة إلى التصنيفات والعوامل، نظريات تشخيص وعلاج.

الفصل الرابع: تضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وهنا تم عرض الدراسة الاستطلاعية والتعريف بالمنهج المتبع في هذه الدراسة وتحديد عينة الدراسة وأدوات جمع البيانات والمعلومات والخصائص السيكومترية للقياس.

الفصل الخامس ولأخير فقد تناول تحليل وعرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية وذلك بغية تحليلها والتعليق عليها والتأكد من صحة فرضيات الدراسة الميدانية مقبولة أو مرفوضة، وتم تفسير النتائج المتوصل إليها من الدراسة الأساسية. ختم الفصل بالتأكيد على ضرورة تبني مقاربة شاملة ومتكاملة لتحسين فعالية المرافقة، مع اقتراح بعض التوصيات العملية كتنظيم دورات تدريبية للأساتذة وتوفير الموارد المادية والبشرية إلى جانب تشجيع البحث في هذا المجال لإيجاد حلول واقعية ومستدامة.

1- مشكلة الدراسة:

تسعى المنظومة التربوي باستمرار إلى تطوير وترقية النظام التعليمي لديها وتحاول تكييفه بما يناسب القدرات البشرية والمادية، وبرغم من الصعوبات العديدة التي تواجهها المنظومة التعليمية التعلمية في أداء مهامها خاصة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، فهي تعد البداية الفعلية والحقيقية لعملية التنمية الفكرية ولمدارك الطفل والقاعدة الأساسية لبناء المسار الدراسي والشخصي لتلميذ، ولتحقيق ذلك قد يواجه عدة مشكلات تعيق عملية تعلمه واكتسابه للمعارف والمهارات ومن بين هذه المعوقات هي صعوبات التعلم بنوعها الأكاديمية والتي تتمثل في صعوبة القراءة وصعوبة الكتابة وصعوبة الحساب ويتمثل النوع الثاني من صعوبات التعلم في الصعوبات النمائية وهي صعوبة الانتباه وصعوبة الإدراك والذاكرة التي بدورها لها تأثير كبير على الخلفية التعليمية لدى التلميذ لما تخلفه من آثار على تحصيله ومستواه الدراسي، وما يزيد الأمر سوء هو غياب أشكال المرافقة التربوية والنفسية والدعم لهؤلاء التلاميذ من كل الجوانب، بالإضافة إلى عدم احترام الخصوصية النفسية والتربوية لهذه المرحلة العمرية ولذا من الضروري أن يجدوا الدعم والاهتمام والتوجيه والإرشاد والمرافقة، حيث تعتبر هذه الأخيرة من أهم قنوات الخدمات النفسية التي تقدم في مختلف المراحل التعليمية، بهدف تنمية وعيهم في التعامل مع المشكلات التعليمية والتوصل إلى قرارات أكثر فاعلية والتغلب على صعوبات التي تعترض طريقهم وتفوقهم ولقد اهتمت العديد من الدراسات بهذه النقطة من بينها دراسة (مربطي، 2011) بعنوان بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب الآراء المعلمين وهدفت إلى محاولة التعرف على ذوي صعوبات التعلم وتقديم اقتراحات علاجية لهم، شملت العينة 220 معلماً لتعليم الابتدائي وتم استخدام الاستمارة كأداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي من أبرز نتائج التي توصلت إليها الدراسة أن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لها عوامل متعلقة بتلاميذ وعوامل متعلقة بمناهج البيداغوجي كما أشارت الدراسة

كما سعت دراسة (حمدانة وعاتي، 2018) إلى معرفة واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم والفروق فيه وفقاً لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة وتكونت عينة الدراسة من (66) معلماً الصعوبات التعلم وأشارت النتائج أن واقع تطبيق الخطة التربوية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم جاء بواقع تطبيق مرتفع

وكذلك بجميع مجالات الدراسة. كما أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير النوع والمؤهل العلمي. دراسة (العنزي والحويطي، 2018)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية في مدينة تبوك، كما هدفت أيضاً لمعرفة أثر متغيرات (المؤهل العلمي، المكان التعليمي، سنوات الخبرة) على وجود معوقات، ولمعرفة ذلك تم استطلاع رأي العينة من معلمي التربية الفكرية وقدر عددهم (40) معلماً، وبينت النتائج أن المعوقات التي تحول دون تحقيق البرنامج التربوي لأهدافه كانت بدرجة كبيرة على جميع محاور الاستبانة، كما أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول معوقات تحقيق البرنامج التربوي الفردي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي المكان التعليمي سنوات الخبرة.

بالإضافة إلى دراسة (أميرة زهراني وسلطان زهراني، 2019).

هدفت الى التعرف على معوقات تطبيق الخطة الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميههم بمحافظة جدة، وكذلك التعرف على أثر المتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، وكذلك التعرف على أثر المتغيرات الجنس المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة) على تقديرات المعلمين. وشملت عينة الدراسة على (220) من معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها، وظهرت نتائج أن المعوقات جاءت بدرجة كبيرة على جميع أبعاد الاستبانة، كما أظهرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة تعزى لتقديرهم المعوقات تطبيق الخطة الفردية وفقاً لصعوبات التعلم تبعاً لمتغير تبعاً لمتغير السنوات الخبرة لمصلحة فئة أقل من (5) سنوات وعدم وجود فروق على التنظيم الذاتي والادراك وتفاعل الاجتماعي (أهمية، 2019، ص4).

إن العملية التربوية والنفسية من الآليات التي تحتاج إلى تخطيط وتدريب وتدخل في مرحلة مبكرة من عمر التلميذ، حيث لها أثر بالغ الأهمية على المدى البعيد في تعلم التلميذ، وفي حال تأخر مثل هذه التدخلات فإن مشكلات التعلم قد تظهر وتكون سبب من أسباب الفشل الأكاديمي وقد يصل الأمر إلى التخلي عن الدراسة.

إن مرافقة تلاميذ تربويًا ونفسيًا تكتسي أهمية كبيرة سواء للتلاميذ العاديين أو تلاميذ الذين يعانون من مشكلات مختلفة حيث أصبحت المنظومة التعليمية الجزائرية في أمس الحاجة

إلى المرافقة لما آلت إليه مدارسنا اليوم حيث أن مهام الأستاذ تعددت ولم تعد محصورة بين التعليم والتربية فقد بل تخطتها وانتقلت إلى المرافقة والدعم والمساعدة التي يجب أن يقدمها الأستاذ الى تلاميذ. (ورخ وآخرون، 2024، ص ص 1009-1010)

لأنه يعتبر المحور الاساسي بعد الأسرة الذي تدور حوله العملية التعليمية التربوية، بالإضافة إلى أنه يراعي كل الجوانب النفسية والاجتماعية والثقافية للتعلم نظرا لتواجده الدائم مع التلاميذ حيث يعتبر الوسيلة الأفضل في التواصل مع التلاميذ بهدف الوصول إلى ما تطمح إليه المنظومة التربوية ، لكنه ليس بالأمر الهين فهو أمر يحتاج إلى تخطيط وجهد ووقت وفريق كامل من المختصين لتطبيقها بصورتها الصحيحة للوصول إلى الأهداف المرجوة لأنها تشمل عدة جوانب في شخصية التلميذ وكل مراحله العمرية بداية بالأسرة التي تعد هي النواة الرئيسية للمرافقة الطفل فهي عبارة عن ممارسة تربوية واجتماعية لكل ما تقوم به الأسرة إتجاه أبنائها سواء كان ذلك داخل أو خارج المنزل كالمتابعة والمساندة والتواصل المستمر مع المؤسسة ولكن هناك معوقات أعمق تساهم في ظهور المشكلات المدرسية وصعوبات التعلم إلى سطح المدرسة وبالتحديد داخل القسم مما يجعل المعلم يواجه عدة مشكلات تعيق سيرورة الدرس عندما يستخدم إستراتيجيات ووسائل تساعد في خلق الجو المناسب لتلاميذ ،فهي تشمل عدة جوانب كالضيق الوقت وتراكم المحتويات الدراسية والفروق الفردية بين التلاميذ وتفاقم المشكلات المدرسية وصعوبات التعلم جعلت المعلم يواجه صراع شديد بين تلاميذه النجباء وتلاميذه الضعفاء بالإضافة إلى أن هناك معوقات تخص التلميذ في حد ذاته يمكن أن تكون نفسية كالخوف أو الخجل أو القلق ويمكن أن تكون مرتبطة ببنيته الشخصية، وهذا ما جعل المهتمين بمجال التعليم يهتمون بما يعيق العملية التربوية ومن ثم إيجاد الحلول المناسبة لها ،فمن هذا المنطلق و على ضوء ما قدمناه في هذا الموضوع الجدير بالدراسة محاولة التعرف على واقع تطبيق المرافقة التربوية والنفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم وذلك من خلال الإجابة عن بعض الأسئلة التالية؟

2. تساؤلات الدراسة:

- ما معوقات تطبيق المرافقة التربوية والنفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمين التعليم الابتدائي؟

- هل توجد فروق في استجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات المرافقة - التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق في استجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات المرافقة التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الرتبة؟
- هل توجد فروق في استجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات المرافقة التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات التدريس؟

3 - فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات المرافقة التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات المرافقة التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الرتبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات المرافقة التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير سنوات التدريس.

4- أهداف الدراسة:

- الكشف عن معوقات تطبيق المرافقة التربوية والنفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمين التعليم الابتدائي.
- الكشف عن الفروق في وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي حول معوقات تطبيق المرافقة المدرسية والنفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باختلاف الجنس.
- الكشف عن الفروق في وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي حول معوقات تطبيق المرافقة المدرسية والنفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باختلاف الأقدمية في العمل.

5- أهمية الدراسة:

2-أهمية نظرية:

تكمن أهمية البحث في كونه من أهم الموضوعات في المجال التعليمي التي تشكل خطرا كبيرا على مستقبل التلميذ الدراسي والمهني لذلك نهدف في هذه الدراسة الى اقتراح بعض الحلول للحد أو التخفيف من تفاقم هذه الظاهرة.

أهمية ميدانية:

لفهم الدراسة في توفير البيانات تساعد الأساتذة في معرفة معوقات التي تستهدف تلاميذ ذوي صعوبات التعلم مساعدة الأولياء والمعلمين على كيفية تعامل وسرق تدريس مناسبة في هذه الفئات تقديم اقتراحات للأساتذة والإدارة المدارس وأولياء الأمور وتحسين البيئة المدرسية بما يتناسب مع معوقات التي يعاني منها تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

6-حدود الدراسة

الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على أستاذة المرحلة الابتدائية.

الحدود الزمانية: تطبيق البحث خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية 2025/2024.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في المدارس الابتدائية الحكومية بولاية الوادي.

الحدود الموضوعية: اقتصر تطبيق البحث على معوقات المرافقة المدرسية لدى تلاميذ صعوبات التعلم والمتعلقة بالمعلم، الأسرة، المدرسة، التلميذ.

7- مصطلحات الدراسة:

المعلم : لغة: من علم تعليما، ونقول علم الشيء أي بينه ووضحه.

اصطلاحا: هو الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية الأبناء وتعليمهم، وهو موظف ومنظم من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة ويتلقى اجرا نضير قيامه بذلك.

لغة: يشير الى التلميذ والتلميذة أي يتلمذ بغيره .

اصطلاحا: هو خادم الأستاذ من اهل العلم والفن أو الحرفة أو هو طالب العلم .

4المرحلة الابتدائية: تعني المدرسة وهي بمثابة المرحلة الثانية في حياة الطفل وكذلك

البيت الثاني له حيث يتعلم فيها مبادئ الحياة وتبين له مقومات شخصية من اجل خلق فرد

سوي في المجتمع والمساهمة في تطويره. (احمية وآخرون، 2019، ص7)

صعوبات التعلم : صطلح عام يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة5

صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو الكتابة أو التفكير أو القدرة

الرياضية على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، ناهيك عن وجود بعض المشكلات في السلوكيات الدالة

على التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي وتفاعل الاجتماعي.

6المعوقات: هي العوامل التي يؤثر وجودها سلبيا على عمل معلمي صعوبات التعلم في تدريس طلابهم أو يقلل من كفاءته، والمرتبطة بالمعلم نفسه أو المدرسة أو الاسرة أو التلميذ. (أميرة، 2019، ص40)

المرافقة المدرسية والنفسية: هي علاقة بين شخصين أحدهما تلميذ ذوي صعوبات التعلم الذي يحتاج الى المرافقة والمساعدة والدعم والآخر أستاذ التعليم الابتدائي وهو الذي يعلم ويدرب ويساعد ذوي صعوبات التعلم على حل مشاكله النفسية والأكاديمية التي لم يكن قادرا على حلها بمفرده ويجعله يحقق الصحة النفسية والتوافق والتكيف مع المرحلة التعليمية من خلال عملية المرافقة والمساندة. (ورخ، ومزري، 2024، ص1011).

8- التعاريف الإجرائية:

هي إضرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية تتمثل في القيم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة تؤثر سلبا على قدرة التلميذ على التعلم في مجالات القراءة أو الكتابة أو القراءة رغم أن ذكائه طبيعي أو فوق المتوسط ولكن تظهر من خلال أدائه الأكاديمي.

9- لدراسات السابقة :

1-دراسة انور عبد الرحيم وعصمت فخر سنة 1991

عنوان الدراسة صعوبات التعلم والمتغيرات المتمثلة بها كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية بدولة قطر التي هدفت الى محاولة التعرف على اهم المتغيرات المتمثلة في صعوبات التعلم كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية تمثلت عينتها في 170 معلما من 25 مدرسة ابتدائية، واستخدمت اداة الاستبيان والمقابلة لجمع المعلومات وفق المنهج الوصفي وكان من أبرز نتائجها أوضحت ان هناك أربع متغيرات مرتبطة بصعوبات التعلم وهي علاقة المدرس بالتلميذ والظروف لا سوية والمنهج الدراسي والاحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس.

2-دراسة مرابطي ربيعة عام 2011

بعنوان بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب اراء المعلمين، وهدفت الى المحاولة التعرف على ذوي صعوبات التعلم وتقديم الخدمات العلاجية لهم، شملت عينتها 220 معلما للتعليم الابتدائي، استخدمت الاستمارة كأداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي ومن أبرز نتائج التي توصلت اليها الدراسة ان صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الى العوامل متعلقة بالتلميذ وعوامل متعلقة بالمناخ البيداغوجي.

3-دراسة مراكب مفيدة عام 2011

بعنوان الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتي هدفت الى معرفة واقع صعوبات التعلم في مدارسنا وما مدى دراية المعلم في المرحلة الابتدائية بمشكلة صعوبات التعلم المدرسي، وتمثلت عينتها في 139 تلميذ وتلميذة واستخدمت أداة المقابلة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي وكان من أبرز نتائجها انه توجد علاقة ارتباطية بين الادراك البصري وتعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى ابتدائي.

4-دراسة مريکش هدي 2014

بعنوان اسباب صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والتي هدفت الى التشخيص واقع المدارس الابتدائية الجزائرية ومحاولة تقديم الحلول لرفع نتائج التلاميذ والتقليل من صعوبات التي تواجههم، وتمثلت عينتها في 113 معلم لغة عربية وفرنسية ورياضيات، واستخدمت اداة المقابلة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي وكان من أبرز نتائجها.

عدم ربط المعلم للدرس بالاهتمامات التلاميذ ونفورهم وعدم تقبل المعلم لأفكار التلاميذ وعزوفهم على المشاركة.

(أحمية، 2019، ص 6/5)

5-دراسة برهان حمادنة واسماعيل عاتي عام 2018

سعت هذه الدراسة الى معرفة واقع تطبيق الخطة التربوية الفردية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم والفروق فيه وفقا لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وتكونت عينة الدراسة من 66 معلما لصعوبات التعلم وأشارت النتائج ان واقع تطبيق الخطة التربوية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم جاء بواقع تطبيق مرتفع وكذلك جميع مجالات الأداة، كما أظهرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات افراد عينة الدراسة تعزى الى متغير النوع والمؤهل العلمي.

6-دراسة مزهود الشمراني وعواد الحويطي عام 2018

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق اهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية في مدينة تبوك، كما هدفت أيضا الى معرفة اثر متغيرات (المؤهل العلمي، المكان التعليمي، سنوات الخبرة) على وجود معوقات، ولمعرفة ذلك تم استطلاع اراء العينة من معلمي التربية الفكرية قدر عددهم (40) معلما، وجاءت النتائج ان المعوقات التي تحول دون تحقيق البرنامج التربوي لأهدافه جاءت بدرجة كبيرة على جميع محاور الاستبانة ، كما اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول معوقات تحقيق البرنامج التربوي الفردي وفق لمتغير(المؤهل العلمي ،المكان التعليمي ،سنوات الخبرة) .

7- دراسة اميرة زهراني وسلطان زهراني 2019

هدفت الى التعرف على معوقات تطبيق الخطة الفردية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميههم بمحافظة جدة ،وكذلك التعرف على اثر المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي ،عدد سنوات الخبرة) على تقديرات المعلمين، وشملت عينة الدراسة على (220) من معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها ،وظهرت نتائج ان المعوقات جاءت بدرجة كبيرة على جميع ابعاد الاستبانة، كما اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد الدراسة في تقديرهم لمعوقات تطبيق الخطة الفردية لذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس لمصلحة المعلمين ، وانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات افراد عينة الدراسة تعزى الى متغير سنوات الخبرة لمصلحة فئة اقل من (5)

سنوات ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة تعزى الى متغير النوع المؤهل العلمي (ورخ، ومزردى، 2024، ص ص1011-1012).

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات:

اتفقت الدراسات على هدف مشترك وهو التعرف على ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية.

اتفقت الدراسات السابقة في عينتها حيث تم تطبيق الدراسة على عينة من (139 الى 220) فرد باستثناء دراسة مزهود الشمراني التي طبقت على (40) فرد ودراسة برهان حمادنة التي طبقت على (66) فرد.

اتفقت الدراسات السابقة على نفس المنهج وهو المنهج الوصفي.

ومن خلال ما تم تقديمه من الدراسات السابقة تبين ان أوجه الاتفاق تمثلت في الهدف العام وهو معرفة صعوبات التعلم ولكنها اختلفت في عدت جوانب تمثلت في (المتغيرات، الفئات، التشخيص، معوقات) بالإضافة الى تعدد ادواتها بين (الاستبانة والاستبيان والاستمارة والمقابلة)



الفصل الثاني

تمهيد

- تعريف المرافقة النفسية والمدرسية:
- خصائص المرافقة النفسية والمدرسية.
- عوامل نجاح المرافقة النفسية والتربوية.
- أهداف المرافقة في علم النفس المدرسي.
- نظريات المرافقة النفسية والمدرسية.
- خصائص المرافق المدرسي.
- مهام المرافق المدرسي.
- دور الفريق التربوي والمرافق في تنظيم المرافقة النفسية والمدرسية.

الخلاصة

تمهيد :

يعتبر نظام المرافقة من النظم التي أثبتت نجاحها من حيث التكفل بالتلاميذ والأخذ بيدهم لفهم ذواتهم وإمكانياتهم ودوافعهم النفسية وكذلك مساعدتهم للتكيف مع المحيط الخارجي وهو نظام معمول به في بعض المؤسسات التعليمية، ويخضع إلى ترتيبات مبرمجة ومحددة للاتصال والتواصل بين أعضاء الفريق التربوي والتلاميذ (خميس، 2018، ص104).

1- تعريف المرافقة النفسية:

المرافقة لغة : وتعني رافق أي صاحب واصطلاحا نجد المرافقة مرادفة ل: توجيه، مساعدة، اشراف تتبع، مراقبة، اصغاء، تكوين مساندة، وتعني الطريقة التي يستخدمها شخص راشد مع الطفل، أو خبير بالنسبة المبتدئ قصد مساعدته على تنظيم مدركاته واستغلال إمكانياته وقدراته الصفية واللاصفية، بطريقة منهجية ودقيقة ومخطط لها مسبقا ليتمكن من تكيفه مع البيئة المحيطة به ومساعدته على بناء هوية وشخصية فعالة.

إن مصطلح المرافقة النفسية يتداخل كثير مع مصطلح الإرشاد النفسي، حيث اعتبرت المرافقة جزء من عمليات الإرشاد والتوجيه وقد عرفت في هذا النطاق على أنها عملية واعية وبناءة ومخطط لها، تهدف دائما إلى مساعدة وتشجيع الفرد على فهم ذاته والاستبصار بها، والكشف على قدراته الكامنة وتوجيهها نحو تعلم وتدريب الخبرات المناسبة التي يسعون من خلالها إلى تحقيق الصحة والأمن النفسي، وكذا تحقيق السعادة مع النفس ومع الآخر (بعبيع، دس، ص 8).

عرف (Martine Beauvais, 2004) المرافقة بمسعى يهدف إلى مساعدة شخص ما على السير إلى تكوين نفسه للوصول إلى أهداف (بتر، 2018، ص31).

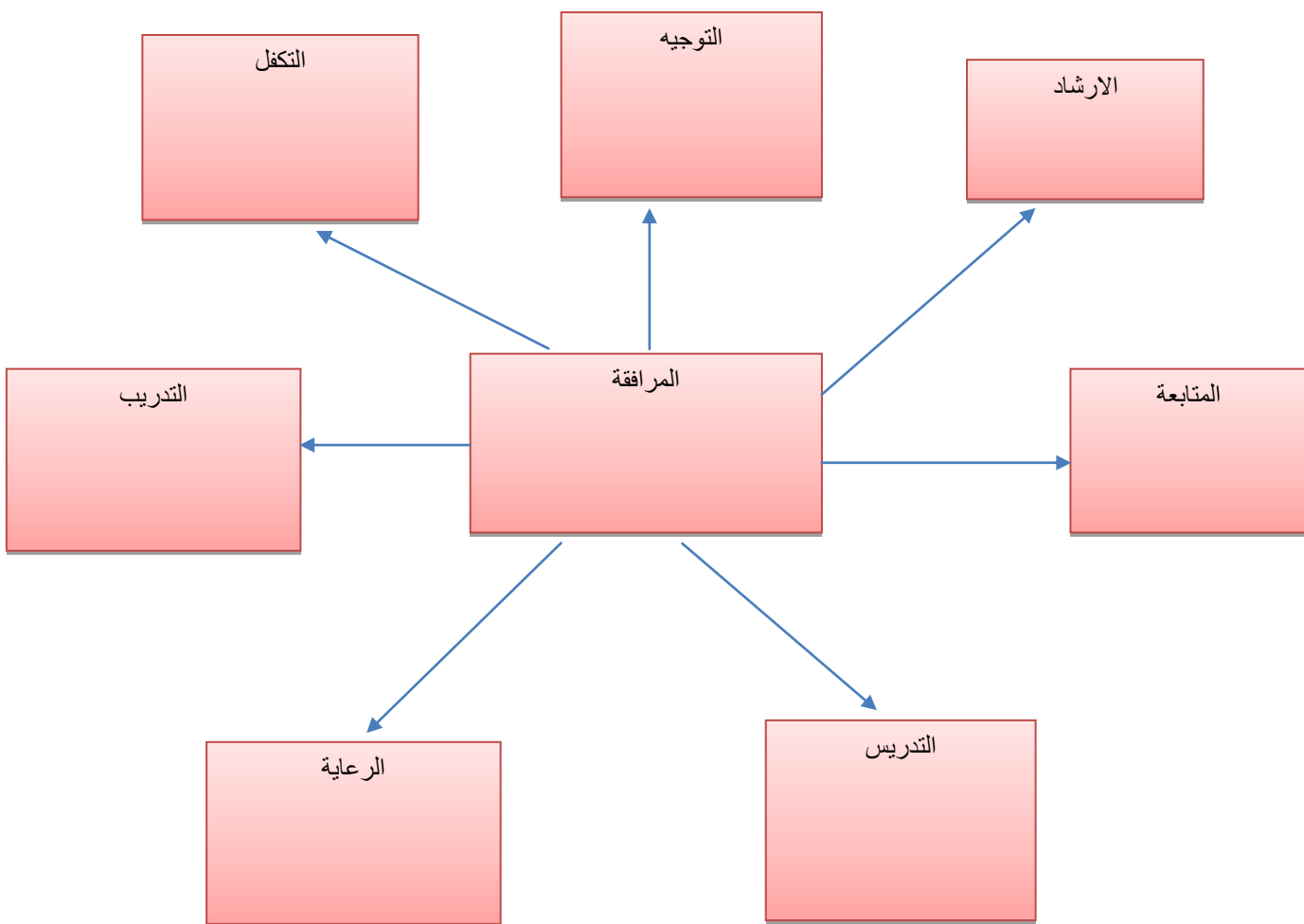
ولقد تطورت المرافقة عند كارل روجرز من الحقل النفسي العلاجي إلى المجال التربوي فهو الذي اعتبر أن دور المرافقة هي تحويل القدرات الداخلية للفرد من القوة إلى الفعل انطلاقا من مسلمة مفادها أن أي شخص قادر على التغيير مهما كان عمره أو معيقاته ويواصل

روجرز حديثه عن المرافقة فقال إنها المساعدة للآخر ليكون قادر على مواجهة الوضعية بنفسه (خميس، 2018، ص104).

بالنسبة ل (2019) Leiva Vasquez المرافقة تعرف كاستراتيجيات لتقنية الدعم، وحتى الدعم الانفعالي مما يسمح بالتأثير في عملية تغيير العلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلميذ.

وحسب (2018) Kozamitis et al هي عبارة عن ارشاد يوصى به وتوجيه يقام به من أجل تحقيق التغيرات البيداغوجية، بهذا المفهوم المرشد يرافق الآخرين، ويحترم مستوياتهم وقراراتهم (عزوزي، 2023، ص 7)

من خلال ما سبق نجد بأن المرافقة مفهوم واسع وشامل، يحتوي على عدة مفاهيم مركبة: التوجيه، الإرشاد المتابعة، التدريس الخ، كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل: (1) يوضح التعريف الموسع للمرافقة التربوية (عزوزي ابراهيم 2023، ص).

2- خصائص المرافقة: تتميز المرافقة بعدة خصائص يمكن تلخيصها كالتالي:

- ✓ سمة الدور الثانوي للقائم بها: من يمارسها يكون في المرحلة الثانية ويأتي لاحقاً.
- ✓ أنها ذات خاصية تعاونية.
- ✓ قيامها على فكرة السيرورة التي تتطلب وقت ومراحل للإنجاز.
- ✓ كونها محطة لجهد جماعي وهي عمل تشاركي.
- ✓ اعتبارها بمثابة انتقال مرتبط بظروف في إطار وضعية معينة (خميس، 2018، ص105)

3- عوامل نجاح المرافقة النفسية والتربوية:

اعتمدت هذه النظرية على السمات والعوامل الشخصية وعلى علم النفس الفارقي، وتحديد سمات الشخصية وتحليل عواملها ثم التعرف على السمات والعوامل التي تحدد السلوك المتعلم والتي يمكن قياسها والتي يمكن بواسطتها التنبؤ بالسلوك.

1.3 الإطار العام للنظرية

- ✓ الإرشاد المهني ومحاولة حل المشكلات التعليمية.
- ✓ إن سلوك الإنسان يمكن تنظيمه بطريقة مباشرة، وأنه من الممكن قياس السمات والعوامل المحددة لهذا السلوك باستخدام اختبارات للتعرف على سمات الشخصية.
- ✓ السلوك ينمو من الطفولة إلى الرشد ومن خلال نضج السمات والعوامل
- ✓ الشخصية عبارة عن نظام يتكون من هذه السمات وهي تنظيم دينامي لمختلف سمات الشخص وهي نمط فريد من القدرات والسمات.
- ✓ السمات هي مجموع الصفات الجسدية والعقلية والانفعالية والفطرية المكتسبة والاجتماعية التي يتميز بها الشخص وتعبّر عن نوع من أنواع السلوك الثابت تقريبا.

2.3 سمات الشخصية والتوجيه التربوي والمهني:

إن معظم الدراسات تشير بأن هناك علاقة بين الشخصية والدراسة والعمل، وإن الدور الذي تلعبه سمات الشخصية في الدراسة والعمل تختلف عن الدور الذي تقوم به الاستعدادات والقدرات العقلية من ناحية، والميول والقيم من ناحية أخرى.

وعلى هذا الأساس يصبح الأساس في استخدام مقاييس الشخصية في الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني هو الكشف عن الأفراد غير المتكفين شخصياً أو اجتماعياً والعمل على علاجهم وإعادة توجيههم، وفقاً لإمكانياتهم الشخصية في ميدان العمل وقد تم استخدام العديد من الاختبارات في الشخصية في عدد غير قليل من الكليات وذلك لغرض عدم قبول الطلبة المنحرفين نفسياً، أو إبعادهم أثناء الدراسة، وكذلك اتضح من المتابعة الفردية أن معظم الذين ليس بمقدورهم مواصلة الدراسة بسبب ضيقهم بها أو لعدم رضا أساتذتهم عنهم كانوا من الحاصلين على درجات واطئة في اختبارات الشخصية (جعني 2019، ص55).

4- أهداف المرافقة في علم النفس المدرسي (التربوي):

للمرافقة النفسية قيمة عظيمة في حث الفرد على إحداث تغييرات على حياته الشخصية، ومن بين الأهداف التي تسعى لها عملية المرافقة نجد ما يلي:

- ✓ المساعدة على الاندماج في المحيط الجديد.
- ✓ التحفيز على الانفتاح على المحيط الخارجي.
- ✓ تحسين العملية التكوينية (التعليمية) ويتم ذلك عن طريق توفير مناخ ملائم بالعملية التعليمية، وإثارة دافعية المتعلم وإشباع حاجاته والتعرف على مشكلاته السلوكية وكذا الاضطرابات الانفعالية المرتبطة بالعملية التعليمية.
- ✓ تحقيق التوافق والنمو الدراسي والمهني ويتحقق ذلك عبر تقديم خدمات في محاور ثلاثة:
- ✓ التربية المهنية.
- ✓ الاختيار الدراسي والمهني.
- ✓ التأهيل وإعادة التأهيل.
- ✓ وهناك أهداف متعددة ومتشعبة في الجانب التربوي فكل صعوبة ولها خصوصيتها وشدتها.

5-نظريات المرافقة النفسية والمدرسية:

تعد النظريات المفسرة للمرافقة محاولة لفهم السلوك السوي والسلوك المضطرب للمتعلم وأسباب اضطرابه وتقديم المساعدة اللازمة، فقد تختلف النظريات في النظر لطبيعة سلوك المتعلم أوفي تفسير الاضطرابات النفسية، كما تختلف في طرق وفنيات كل نظرية، وفيما يلي توضيح لأهم ما جاءت به بعض هذه النظريات:

1. نظرية الذات:

ومن رواد هذه النظرية كارل روجز carl rogers والذي يعتبر أن الذات هي حجر الزاوية للإدراك الشعوري واللاشعوري، وأن معظم طرق السلوك التي ينتابها الكائن الحي هي تلك التي تتسق مع مفهومه عن نفسه، ويضيف روجرز إلى أن الإنسان لديه القدرة بأن يقيم ذاته وأن يوجه نفسه على ضوء بصيرته المكونة من إدراكه في تحقيق متطلباته.

الذات هو المفهوم الأكثر أهمية في نظرية روجز في الشخصية وفي الواقع أن التعرف على مفهوم الذات لدى روجز بعد أمر مهما لفهم وتقييم السلوك الإنساني، وعليه تعد الذات ذلك الكل الإدراكي المنسق المنظم المركب في ادراكات الفرد لذاته ومفهومه لإدراك الآخرين نحو ذاته، وبعبارة آخر يتمثل بسؤال الفرد نفسه ما أنا أمام نفسي؟ وما أنا في نظر الآخرين؟ وبعبارة أخرى إن مفهوم الذات هو صورة الشخص الذهنية عن ذاته متضمنا بشكل خاص الوعي بالوجود (ما أنا؟) والوعي بالوظيفة (ماذا يمكن أن أعمل؟).

1.1 التصورات الرئيسية المكونة لنظرية روجز:

- ❖ الكائن العضوي organism وهو الفرد ب كله.
- ❖ المجال الظاهري phenomenal :وهو مجموع الخبرة.
- ❖ الذات وهي الجزء المتمايز من المجال الظاهري وتتكون من نمط الإدراكات والقيم الشعورية بالنسبة لـ "أنا" و "الضمير المتكلم وتتكون الذات حسب ما يراها روجرز من

❖ الذات الواقعية وتعني إدراك الفرد لنفسه كما هي على حقيقتها وواقعيتها (صليحة، 2020، ص 18)

❖ الذات الاجتماعية وتشير إلى تصور الفرد لتقييم الآخرين له معتمداً في ذلك على تصرفاتهم وأقوالهم المتعلقة بشخصيته.

❖ الذات المثالية وهي الحالة التي يتمنى أن يكون عليها الفرد.

2.1 التطبيقات التربوية للنظرية:

بتطلب هذا النوع من الإرشاد من المرشد أن يتمكن من إقامة علاقة شخصية بينه و بين العميل، وأن يشعر أولاً بأن العميل فرد له قيمة في حد ذاته بصرف النظر عن حالته و مشاعره وسلوكه، كما يتطلب أن يفهم المعالج العميل فهما جيداً، و أن يكون مستعداً لأن يتصور نفسه في مكان العميل في كل مرحلة من مراحل العلاقة التي بينها و أن يكون هو نفسه مقتنع في الدخول في تلك العلاقة.

و تهدف هذه الطريقة إلى الوصول بالمسترشد إلى درجة عالية من الاعتماد على النفس و تحمل المسؤولية حيث يؤكد (Rogers 1977) (على أن مركز اهتمام الإرشاد ليس المشكلة الحالية للمسترشد و إنما مساعدته في عملية النمو لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع المشكلات التي يعاني منها الآن وكذلك مع المشكلات المستقبلية ومن التقنيات التي تسهل عملية التواصل مع العميل أو المسترشد التعاطف الاحترام، التقدير، التقبل.

وفي هذه الطريقة يتلخص دور المرشد في كونه أداة تغيير تعتمد أساساً على علاقة مهنية حميمة تخلق جواً يساعد على توجيه عملية نمو المسترشد.

3.1 مراحل العملية الإرشادية

لكي تحقق العملية الإرشادية أهدافها وغاياتها بشكل فاعل، فإنها يجب أن تسيير وفق خطوات و اجراءات محددة، بحيث تشمل هذه الخطوات على ثلاث عمليات محورية متداخلة متسلسلة ورئيسة و هي كالتالي:

13.1 مرحلة الإعداد والتهيئة perpartions

وهي مرحلة الدراسة التي تستهدف البدء في العملية الإرشادية، وتشمل على تهيئة مكان الإرشاد و بناء العلاقة الإرشادية الدافئة، واكتشاف مشكلة المسترشد و تحديد أهداف الإرشاد و عملية جمع المعلومات والبيانات عن المسترشد و تفسيره(مرجع سابق، ص20)

و عليه فإن العلاقة الارشادية الجيدة تؤدي إلى نمو نفسي جيد، و العلاقة الضعيفة تؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها، ويفترض أن تقوم العلاقة الإرشادية على عوامل مثل الاحترام المتبادل والثقة و الاحساس بالأمن و الراحة النفسية.

2.3.1 مرحلة التشخيص diagnosis

وتشمل تحديد العوامل المسؤولة عن وجود المشكلة، وكيفية تفاعل الأسباب المختلفة ومعرفة مدى تطورها ومدى مساهمتها في وجود المشكلة واستمراريتها.

3.3.1 مرحلة تنفيذ الإجراء الإرشادي counseling

وتشمل تحديد أنسب الطرق والأساليب الإرشادية المناسبة للمسترشد وأساليب العلاج المناسبة للحالة، وتطبيقها فعليا عبر الجلسات الارشادية، ثم التقييم والإنهاء والمتابعة لمعرفة انتقال أثر الارشاد واستمراريته، بعد انتهاء العلاقة الإرشادية.

2 نظرية التحليل النفسي

إن العلاقة العلاجية بين العميل والمرشد النفسي تتضمن نفس خطوات التحليل النفسي:

التداعي الحر Free Association :

وتسمى بالقاعدة الأساسية وهي عبارة عن ميثاق يتعهد فيه المريض منذ بداية العلاج التحليلي بالتعبير عن كامل ما يجول بخاطره دون حذف أو اختيار إراديين، فهي تعارض الاتجاه السائد نحو السكوت عن الخواطر المؤلمة وعدم التصريح بها للنفس، والغاية من تطبيقها إذن معارضة عوامل الكبت المسؤولة عن تكوين المرض النفسي.

2.2 التحويل (الطرح) transference

يشير مفهوم الطرح على موقف انفعالي معقد يقع فيه المريض تلقائياً من المحلل النفسي ويتميز أحياناً بغلبة مشاعر الحب أو مشاعر العدوان وهذه المشاعر لا تنطبق على الموقف الحاضر، وإنما هي مواقف لاشعورية طفلية، يحياها المريض ثانية في الموقف العلاجي

3.2 التفسير: Interpretation

من خلال المستدعيات (المحتويات النفسية) الشعورية واللاشعورية التي ترد إبان العلاقة العلاجية حين يلتزم المريض بقاعدة التداعي الحر.

وهذه المحتويات قد تكون أفكار أو خيالات أو ذكريات أو هفوات (زلات) غير مقصودة، أو انفعالات أو أحاسيس أو عواطف، وهي ترتبط فيما بينها ارتباطاً ذا معنى يمكن قراءته، من خلال التفسير (مرجع سابق، ص22)

3 نظرية السمات والعوامل:

اعتمدت هذه النظرية على السمات والعوامل الشخصية وعلى علم النفس الفارقي، وتحديد سمات الشخصية وتحليل عواملها ثم التعرف على السمات والعوامل التي تحدد السلوك المتعلم والتي يمكن قياسها والتي يمكن بواسطتها التنبؤ بالسلوك.

1.3 الإطار العام للنظرية:

- ❖ الإرشاد المهني ومحاولة حل المشكلات التعليمية.
- ❖ إن سلوك الإنسان يمكن تنظيمه بطريقة مباشرة وأنه من الممكن قياس السمات والعوامل المحددة لهذا السلوك باستخدام اختبارات للتعرف على سمات الشخصية.
- ❖ السلوك ينمو من الطفولة إلى الرشد ومن خلال نضج السمات والعوامل.
- ❖ الشخصية عبارة عن نظام يتكون من هذه السمات وهي تنظيم دينامي مختلف سمات الشخص وهي نمط فريد من القدرات والسمات.
- ❖ السمات هي مجموع الصفات الجسدية والعقلية والانفعالية والفطرية المكتسبة والاجتماعية التي يتميز بها الشخص وتعبّر عن نوع من أنواع السلوك الثابت تقريبا.

2.3 سمات الشخصية والتوجيه التربوي والمهني:

إن معظم الدراسات تشير بأن هناك علاقة بين الشخصية والدراسة والعمل، وإن الدور الذي تلعبه سمات الشخصية في الدراسة والعمل تختلف عن الدور الذي تقوم به الاستعدادات والقدرات العقلية من ناحية والميول والقيم من ناحية أخرى.

وعلى هذا الأساس يصبح الأساس في استخدام مقاييس الشخصية في الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني هو الكشف عن الأفراد غير المتكيفين شخصيا أو اجتماعيا و العمل على علاجهم وإعادة توجيههم، وفقا لإمكانياتهم الشخصية في ميدان العمل وقد تم استخدام العديد من الاختبارات في الشخصية في عدد غير قليل من الكليات وذلك لغرض عدم قبول الطلبة

المنحرفين نفسياً، أو إبعادهم أثناء الدراسة، وكذلك اتضح من المتابعة الفردية أن معظم الذين ليس بمقدورهم مواصلة الدراسة بسبب ضيقهم بها أو لعدم رضا أساتذتهم عنهم كانوا من الحاصلين على درجات واطئة في اختبارات الشخصية (مرجع سابق، ص24)

4. النظرية السلوكية

يعتبر العالم الأمريكي واطسون صاحب هذه النظرية، ومن أهم أنصارها بافلوف، سكينر، ثورندايك كلارك، ويتركز اهتمام أصحاب هذه النظرية على الدراسة الموضوعية لسلوك كائن حي و على عملية التعلم، و التعلم هو عملية

تعديل أو تغيير في السلوك و لا يتم هذا التعديل أو التغيير في السلوك ما لم يقوم الكائن الحي بنشاط معين و على هذا الأساس فإن الفرد يتعلم السلوك السوي و يتعلم السلوك غير السوي و تقول هذه النظرية أن لكل سلوك أو استجابة هناك مثير فإذا كانت العلاقة بين المثير و الاستجابة سليمة كان السلوك سلوكاً سويًا و الأمور على ما يرام، وبالعكس إذا كانت العلاقة مضطربة كان السلوك غير سوي و الأمور يحتاج إلى دراسة و مساعدة.

1.4 مفاهيم النظرية السلوكية

تقوم النظرية السلوكية على مجموعة من المفاهيم من أهمها ما يلي:

❖ سلوك الإنسان متعلم: أن الفرد يتعلم السلوك السوي و يتعلم السلوك غير السوي، وهذا التعلم ناتج عن نشاط معين يقوم به الفرد، و أن هذا السلوك المتعلم يمكن تعديله أو تغييره.

❖ المثير والاستجابة: بموجب النظرية السلوكية فإن كل سلوك أو استجابة له مثير، وإذا كانت الأمور سليمة يكون السلوك سويًا و العكس صحيحًا و على هذا الأساس فإنه

لابد في الإرشاد التربوي و غيره من المجالات الإرشاد ذلك من عوامل الشخصية
جسميا و عقليا و انفعاليا و اجتماعيا.

❖ الدافع :الدافع شرط ضروري لكل تعلم، فلا تعلم بدون دافع، و كلما كان الدافع قويا
زادت فاعلية التعلم أي مثابة المتعلم عليه و اهتمامه به.

❖ التعزيز: هو التقوية والتدعيم و التثبيت بالإثابة، أي أن السلوك المتعلم إذا تم تعزيزه
أو تدعيمه فإن المتعلم سوف ينزع إلى تكرار نفس السلوك.

❖ الانطفاء : هو عكس مبدأ التدعيم هو ضعف وضمور و اختفاء السلوك المتعلم إذا
لم يمارس أي أن الانطفاء هو اثاره دون تدعيم أو بتدعيم سالب.

❖ التعلم و محو التعلم و اعادة التعلم: أن التعلم هو تعديل أو تغيير في السلوك ينشأ
عن نشاط يقوم به الفرد أو نتيجة للممارسة، ومحو التعلم يتم عن طريق الانطفاء،
واعادة التعلم يحدث بعد الانطفاء يتعلم الفرد سلوكا(مرجع سابق،ص26)

2.4 إسهامات نظرية التعلم في مجال المرافقة

أن خطوات عملية المرافقة السلوكية تبدأ بتحديد السلوك المطلوب تعديله ثم تحديد الظروف
التي يحدث فيها السلوك المضطرب ثم تحديد العوامل المسؤولة عن استمرار السلوك
المضطرب، ثم اختيار مجموعة من الظروف التي يمكن

تعديلها أو تغييرها، ثم إعداد جدول لإعادة التعلم. ويتم التركيز في عملية المرافقة بالنظريات
السلوكية على ما يلي:

❖ تعزيز السلوك السوي المتوافق.

❖ مساعدة الطالب في تعلم سلوك جديد مرغوب فيه و التخلص من سلوك غير مرغوب
فيه.

❖ تغيير السلوك غير السوي، وذلك لتحديد السلوك المراد تغييره و تخطيط مواقف يتم فيها محو تعلم لتحقيق التغيير المنشود.

3.4 دور المرافق في النظرية السلوكية

المعالجة السلوكية للمرافقة تعتمد على الفرضية الأساسية وهي أن معظم مشاكل الطلبة هي مشاكل في التعلم، فعلى هذا الأساس يرى المرافقين من اتباع النظريات السلوكية أن مهمتهم الأساسية هي مساعدة الطلبة على تعلم أساليب سلوكية جديدة أكثر تكيفا، لأن المرافق في نظرهم ليس إلا خبير في مسائل التعلم وذلك من خلال تفهم المرافق للطالب وتقبله كما هو، ولا يتخذ موقفا يقوم بإصدار أحكام مسبقة بشأنه، وأن يصغي له إصغاء تاما ويتقبل كل ما يسمعه منه، و مشاركته وجدانيا و إتاحة الحرية له و مساعدته على استعادة ذكرياته و التخلص

من قلقه وخوفه (مرجع سابق،ص28)

1. تعريف المرافق:

يعتبر المتابع أو المرافق همزة وصل بين المناهج التعليمية والمؤسسات التربوية والتلميذ، حيث يسعى إلى مساعدة التلاميذ على تحسين مهارات التعلم والتدريب على حل المشكلات. فهو المربي الذي يعمل على تقديم المساعدة للتلاميذ من خلال الحوار وتقديم إرشادات متعددة ومختلفة، ويعتبر كذلك مؤلف لشبكة تواصل و تعاون مشترك بين التلاميذ فيما بينهم، أو بين الأولياء والمؤسسة التعليمية، وغيرها من الأقطاب .

2. خصائص المرافق:

يلعب المرافق دورا أساسيا غير أنه لا يقدم الحلول المسائل بل يوجه ويرشد المتعلم نحو الزاوية التي يحب تطويرها ولنجاح هذه العملية يجب أن توفر جملة من خصائص وهي كالتالي:

خصائص شخصية: التي تمثل الخبرة الفنية والسلوكية للمرافق وقدراته على التفاوض وحل

المشكلات الفردية والجماعية وكذلك مدى قابلية الاستماع التعاطف والتحكم في العمليات.

خصائص بيداغوجية: وهي تشير إلى المهارات والقدرات التي يستعملها المرافق بينه وبين المتعلم ومعرفة من جهة أخرى أنها تمثل في أن واحد المهارة في التوصل أو لمعرفة عن كيفية بناء أنشطة وتبسيط المعرفة وتقديمها للمتعم في القالب الخاص المميز لكل فرد من أفراد الجماعة بحيث يجعل المتعلم يحس بأن المرافق يهتم به بشكل خاص ومميز.

التخصص (التأهل): وتتمثل في المهارات العملية أو المعرفية حول المواضيع المندرجة ضمن محتويات التكوين من جهة وبين المعلومات التي تتمحور عليها المرافقة من جهة أخرى.

الخصائص التقنية: يطور المرافق مهاراته في تكنولوجيا بيئة التكوين دون أي يكون خبيرا وذلك باستعماله الجيد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أي القدرة على التنوع في الوسائل التي تشجع المتعلم حب الاطلاع والرغبة في مواكبة التطور.

3- مهام المرافق

للمرافق دور هام في سير عملية المرافقة النفسية وتتمثل مهامه فيما يلي:

- مرافقة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي وتوجيههم في بناء مشاريعهم وفق رغباتهم ووفق الحاجات التي يتطلبها المنهج التربوي.
- تطبيق اختبارات نفسية وأكاديمية على التلاميذ، وتقييم نتائجهم وتحليلها وتبليغها للفريق التربوي.

- الاطلاع على ملفات التلاميذ وعلى جميع المعلومات التي من شأنها أن تساعد على ممارسة عملية المرافقة والتوجيه والإرشاد.
 - متابعة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات من الناحية الأسرية النفسية البيداغوجية، وغيرها من أجل الحفاظ على السير الحسن للتعلم.
 - إقامة وتنشيط حصص لاستقبال الأساتذة والتلاميذ والأولياء.
- إجراء حصص وفحوصات نفسية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة

4- دور كل من أعضاء الفريق التربوي والمرافق في تنظيم المرافقة المدرسية:

1. المرافق (التلميذ):

يستفيد من الخدمات والتسهيلات والفرص المتاحة من المدرسة وفي المجتمع ويستشير المرشدين والمعلمين والوالدين والأقران، في زيادة فهم نفسه وقدراته وفي رسم خطته التربوية وفي اتخاذ قراراته، بالنسبة لحاضره ومستقبله التربوي، ويستطيع التلميذ توظيف كل ما يتيسر من خدمات لرفع كفاءته النفسية مما يحسن تحصيله الدراسي .

2 أعضاء الفريق التربوي:

1.2 المرشد:

يدرس المرشد استعدادات وقدرات وإمكانات وميول وحاجات كل تلميذ، ويعرفه بالإمكانات التربوي، ويساعد في كل المشكلات التربوية ويعمل مع الطالب على تحقيق توافقه المدرسي .

2.2 المدرسة:

تيسر المدرسة التسهيلات الدراسة شخصيات التلاميذ وقدراتهم وتحصيلهم وتقدم المناهج والأنشطة الخارجة عن البرنامج، وتجعل خدمات المجتمع كلها في متناول التلاميذ وتمكن

كل تلميذ من ممارسة الاختيار والتقرير بنفسه وتحرص المدرسة على سلامة العلاقات الاجتماعية بين المعلمين والتلاميذ بحيث تقوم على أساس ديمقراطي فتؤدي إلى النمو التربوي والنمو النفسي السليم بما يحقق التوافق المدرسي والصحة النفسية، وتتعامل الأسرة

والمدرسة لتحقيق الاتصال الدائم وخاصة عن طريق مجلس أولياء التلاميذ حتى يتحقق التكامل بينما في تقديم المساعدات المطلوبة للتلاميذ.

إن توفير بيئة مدرسية آمنة وصحية ومحفزة للنمو والتعلم هو ما يحتاجه التلاميذ خلال مسارهم الدراسي، وبما أنهم يقضون غالبية أوقاتهم داخل المدرسة، فالبيئة المدرسية تلعب دورا بالغ الأهمية في تحقيق النمو الشامل للتلاميذ في مختلف الجوانب الاجتماعية والعاطفية والأخلاقية، فالتلاميذ الذين ينتمون إلى بيئة داعمة مهتمة بشؤونهم يكونون أقل عرضة إلى تعاطي المخدرات والعنف وكل أنواع السلوك السلبي، وهذا يتطلب تخطيطا وتصميما دقيقا من أجل تحسين العمليات التي تدعم التعليم والصحة والإشراف.

وفي هذا الصدد فالتنظيم الإداري أهمية كبيرة بالنسبة لتعلم التلاميذ والتطور البيداغوجي بفعل التفاعلات والاتجاهات والسلوكات التي يفرضها الفاعلون في المؤسسة التربوية، وهنا تكمن أهمية مدير المدرسة كقائد، فالإدارة وعلى رأسها المدير هي من يقرر إلى حد كبير المناخ داخل المدرسة .

3.2 المعلم :

يقدم المعلم المرشد خدمات هامة حين يكون نموذجا سلوكيا متوافقا و معلما لمهارات التوافق، يعلم العلم، و يوجه النمو ويسهم في عملية الإرشاد بقدر ما يستطيع، ويحيل ما لا يستطيع إلى الأخصائيين، و بهذا المفهوم الواسع يمكن أن نقول أن الموقف الذي يتخذه المعلم اتجاه تلاميذه و الإستعداد الذي يبديه نحو مساعدتهم على تصحيح أخطائهم و على التغلب على ما يعترضهم من صعاب يجعل هذا المعلم مدرسا مرشدا، موجها و مرافقا مساعدا و معاونا

للتلاميذ عبر كامل المراحل التدريسية

وانطلاقا من التحولات التي طرأت على السياق التربوي واحتياجات المتعلمين يتحول الفعل التعليمي إلى أطر ابستمولوجية جديدة للاستجابة إلى هذه التحولات في إطار ما يعرف بالبراديكم البنائي، الذي يعتبر التعليم كبناء للمعرفة ينبع من الذات ويتفاعل مع الآخر، ويكون دور المعلم في هذا البناء المساعدة والإرشاد، ولكن ببقائه خارج مركز العلاقة، لأن

هذا المركز يجب أن يتضمن المعلم فقط، فالمعلم يكون بهذا الاتجاه مرافقا في جميع مستويات التعلم: تعلم المعارف - تعلم معرفة الأداء تعلم معرفة التواجد.

ويؤكد glasser الإخصائي الشهير في الأمراض العقلية ومنتبع على امتداد سنوات الأشخاص في حالة فشل أن تلاميذ هذا العصر يحتاجون إلى صداقة مدرسيهم لكي يقبلوا

على التعلم، وأن أسلوب العقاب و التخويف لا يجدي معهم، فهم يختلفون عن تلاميذ الماضي الذين لم يكونوا في حاجة إلى صداقة أساتذتهم، لأنهم كانوا يشعرون بأن النجاح واجب عليهم تحقيقه في سياق كان أسلوب العقاب ذو جدوى، لذلك يجب التنبيه إلى هذه الخصائص و التخلص من الأساليب التي أصبحت بالية، بل إنها تؤدي إلى نتائج عكسية فالشغل الشاغل لتلاميذ هذا العصر هو بناء هوية تؤكد إنسانيتهم و هم بذلك يرغبون في الحصول على القبول من الآخرين، وهو ما تستدعي أن نوفر لهم الشعور بالأهمية من خلال الصداقة والاهتمام.

الخلاصة:

إن المرافقة تعتبر من أنجع الآليات التي يمكن من خلالها النهوض بقطاع التربية فهي تسهم بشكل كبير على تنمية إمكانيات التلاميذ، وتوجيههم التوجيه الصحيح لاختيار التخصص الذي يتلاءم مع قدراتهم وميولاتهم واستعداداتهم.... وكذا تجاوز الصعوبات التربوية والنفسية والاجتماعية التي قد تعترض مسارهم الدراسي، خاصة إذا وكلت مهام المرافقة لجهات ذات فعالية في الإنجاز.

إلا أنه، وبالرغم من المجهودات المبذولة في الجزائر من أجل تجسيد مبادئ المرافقة في المدرسة الجزائرية لتحقيق جودة التعليم، إلا أن هناك بعض الصعوبات لتحقيق ذلك، ومن بينها كثرة أعداد التلاميذ في القسم مما يشكل عائقا لتحقيق فعالية المرافقة المدرسية.

الفصل الثالث

تمهيد

- تعريف صعوبات التعلم.
- نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم.
- مصطلحات ذات صلة بصعوبات التعلم.
- تصنيفات صعوبات التعلم.
- العوامل المؤثرة في الصعوبات التعلم.
- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.
- تشخيص الصعوبات التعلم.
- علاج صعوبات التعلم.

الخلاصة.

تمهيد:

تعددت التعريفات التي استخدمت لوصف أطفال ذوي صعوبات التعلم، ومن ثم فقد تنوعت خصائص هؤلاء الأطفال الى حد بعيد؛ وهذا ما جعل الباحثين والمؤسسات التربوية والنفسية يواجهون صعوبة بالغة في وضع خصائص محددة وتميل الى التجمع في فئة واحدة من الخصائص لوصف ذوي صعوبات التعلم، لذلك وجد بعض الباحثين صعوبة في وضع مصطلح يشمل هذه الخصائص المختلفة كلها التي تظهر في مجال التعلم.

ومن أهم التعريفات التي ساهمت في تحديد هذا المفهوم من حيث مكوناته ومحركاته والبنى التي ينطوي عليها نستعرض منها ما يلي:

مفهوم كيرك (1962):

أول تعريف قدمه كيرك كان عام، والذي يعرف فيه صعوبة التعلم أنها ترجع على عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق أو اللغة أو القراءة أو التهجئة أو الحساب نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي ولكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية.

تعريف ليرنر:

البعد التربوي: والذي يشير الى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة ويصاحب ذلك عجز أكاديمي وخاصة في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العددية ولا يكون سبب ذلك العجز الأكاديمي عقليا أو حسيا؛ كما يشير أيضا الى وجود تباين في التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد.

وتعرفها اللجنة الوطنية الأمريكية الصعوبات التعلم بأنها مجموعة متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع الكلام القراءة الكتابة والاستلال الرياضي كما يفترض أن هذه الاضطرابات تنشأ نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي أو ربما تظهر مع حالات أخرى كالتخلف العقلي أو العجز الحسي أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية أو متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات

الإدراك والتعامل الاجتماعي أو التأثيرات البيئية وليست نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو التأثيرات.

يعتبر قانون تعليم الأفراد المعاقين الأمريكي بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الرئيسية المستخدمة في فهم أو استعمال اللغة المنطوقة أو المكتوبة والذي يظهر في القدرة غير الكاملة على الاصغاء أو التفكير أو الكلام أو الإملاء بالهجاء أو الكتابة أو إجراء العمليات الحسابية، ومثل هذه الاضطرابات تشتمل على ظروف مثل الإعاقات الإدراكية واصابات المخ والاختلال الوظيفي الشمالي الأدنى وصعوبات القراءة والحسية الكلامية النمائية ولا يشتمل هذا المفهوم أو المصطلح على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلم ناتجة بشكل رئيسي عن الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو العقلية أو الاضطراب الانفعالي أو من ظروف بيئية أو ثقافية أو اقتصادية سيئة .

نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم

حظي هذا المجال باهتمام العديد من المتخصصين المختلفين في التربية الخاصة، والتربية البدنية وعلماء الأعصاب وأطباء العيون والمتخصصون في البصريات وأطباء الصحة العامة ومتخصصي العلاج الطبيعي وعلماء النفس، كل هؤلاء أولوا اهتماما ونشاطا حول مجال صعوبات التعلم، وفي الوقت الذي يلقي فيه هذا المجال كل هذا الاهتمام المتزايد من المتخصصين والاباء والأمهات والجهات الأخرى فإن الأمر أدى الى نمو متزايد في المعلومات الخاصة بهذا المجال.

مما لا شك فيه أن موضوع صعوبات التعلم باعتباره أحد فرو الرئيسية في مجال التربية الخاصة، مر بمرحلة طويلة تتجلى معالمها بالوقوف على الآثار التي يسردها لنا التاريخ هذا المجال في العالم الغربي.

يتضح من خلال التسلسل الزمني لصعوبات التعلم خلال القرنين 19 و20 أن الاهتمام بهذا المجال في القرن 19 وقبل 1900 كان منبثقا عن المجال الطبي، وخاصة العلماء المهتمين بما يعرف الان بأمراض اللغة والكلام، أما دوار التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلم فلم يظهر بشكل ملحوظ الا مع مطلع القرن العشرين وفي منتصف القرن

20 حتى ظهرت الاسهامات الواضحة في هذا المجال من طرف علماء النفس المتخصصين في مجال التخلف العقلي بالذات بين المجالات الإعاقة الأخرى وفي الستينات من القرن الماضي ظهر مصطلح صعوبات التعلم والجمعيات المتخصصة التي تهدف الى ابراز المشكلة و تحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهونها عند التعلم مثل جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم و في نهاية الستينات أصبحت صعوبات التعلم إعاقة رسمية كأى إعاقة أخرى.

أما في السبعينات فامتازت بظهور القانون العام 142/94 والذي يغير لدى التربويين من أهم القوانين التي ضمنت لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام حقوقهم في التعليم والخدمات الأخرى المساندة، وتحددت أدوار المتخصصين وحقوق أسرهم.

وكان مجال صعوبات التعلم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه هذا القانون وقد تغير مسمى هذا القانون وأصبح يعرف الان بالقانون التربوي للأفراد الذين لديهم اعاقات.

وقد اعطى هذا القانون منذ ظهوره عام 1975 الجمعيات والمجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلم قاعدة قانونية يستفيدون منها في متطلباته بتقديم التعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن كل المجهودات المبذولة من طرف المتخصصين المختلفين في هذا المجال ساهمت بشكل كبير في دراسة الانسان من كل الجوانب والعوامل المتنوعة التي تؤثر عليه، ومن خللها يصل مجال صعوبات التعلم الى مستقبل مشرق. ومن أشهر علماء الغرب الذين تركوا بصمة اسهاماتهم في تاريخ صعوبات التعلم:

جال: اهتم بمرض الحبسة 1802م.

بروكا: الذي كان له باع كبير في وضائف المخ سنة 1861م.

مورجان: اهتم بمشكلات القراءة سنة 1896م.

هنشليود: اهتم بمعنى الكلمة سنة 1917.

فيرنالد: الذي استعمل أكثر من حاسة في التعلم سنة 1921م.

كيفارت: اهتم بالادراك الحركي عام 1955م.

كيرك: اعتنى بمشكلة التخلف العقلي عام 1961م.

جثمان: اهتم بالادراك الحركي سنة 1962م.

وإذا تقصينا العالم العربي عن وجود فكرة هذا المجال فيه أم لا، فتجد أن جذوره ضاربة في أعماق التاريخ، أي أن هناك مؤشرات تؤكد استخدام المصريين القدماء لأساسيات هذا المفهوم، حيث يقول سيجمون أنه إذا كانت الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة من المشكلات الاتصال أو فهم الرموز اللغوية المصاحبة لبعض المظاهر العصبية، فإن بداية هذه الفكرة تعد مبكرة جدا وذلك عندما لاحظ القدماء المصريون منذ حوالي 300 ق م اقتران فقدان القدرة على الكلام بإصابات الدماغ والأضرار التي يتعرض لها المخ.

ويعتبر الغزالي (محمد بن أحمد الغزالي المعروف بأبي حامد) من أبرز علماء عصره ومفكره واحد أبرز أقطاب التربية وعلم النفس في زمانه، حيث ركز على تربية الطفل، فكتب رسالة مطولة في ذلك الى أحد تلاميذ بعنوان *أيها الوالد* يجيب فيها عن تساؤلات اشتملت على نضج والإرشاد والحث على العلم والعمل، وتناول ابن خلدون العالم التربوي والنفسي والاجتماعي في مقدمته الشهيرة *مقدمة ابن خلدون* اراء عديدة تناولت الكثير من الموضوعات التربوية واضعا بذلك نظرية في التعليم (احمية واخرون، 2019، ص12-14)

مفاهيم ذات صلة بصعوبات التعلم:

تتمثل في ما يلي:

التأخر الدراسي: هو انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل أو الانخفاض عن مستوى سابق من التحصيل مقارنة بأقرانه ويكون في مادة أو أكثر من المواد الدراسية (خطوط، 2021، ص42)

معوقات التعلم: حسب لوجاندر " هو الصعوبة التي يصادفها المتعلم خلال مساره الدراسي ويمكن أن تعثر تعليمه (بالموشي، 2020، ص86).

الضعف العقلي: هي فئة تقل نسبة ذكاء أفرادها عن 70 درجة وتعاني من حالة نقص حاد في القدرات العقلية، ويظهر في مرحلة الطفولة مبكرة ومنه يصعب على الأفراد الذين يعانون من ضعف العقلي مواصلة الدراسة إلى مراحل متقدمة منها (خطوط، 2021، ص43).

مظاهر صعوبات التعلم:

أ-المظاهر السلوكية: وتتضمن ما يلي.

1-العدوانية المرتفعة.

2-القلق.

3-الاندفاعية.

4-العجز عن مسايرة الأقران.

5-النشاط الحركي الزائد دون مبرر (احمية واخرون، 2019، ص16).

ب-المظاهر العقلية المعرفية:

1- قصور الانتباه وقصور التآزر الحركي.

2-اضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك والانتباه والذاكرة.

3-عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.

ج- المظاهر الاجتماعية:

1-انخفاض الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

2-ضعف الثقة بالنفس.

3-سوء التوافق الاجتماعي.

4-صعوبة في اكتساب أصدقاء جدد.

د-مظاهر اللغوية:

1-صعوبة في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.

2-عدم وضوح بعض الكلام أو ابدال أو تكرار أو إضافة لبعض أصوات الحروف.

3-فقدان القدرة المكتسبة على الكلام بسبب وجود اضطراب بالنصف الكروي الأيسر للمخ والمسؤول عن اللغة.

هـ-مظاهر حركية:

1-المشكلات الحركية الكبيرة: والتي تشمل على مشكلات التوازن العام والتي تضم مشكلات المشي والرمي والإمساك والقفز.

2-المشكلات الحركية الصغيرة: والتي تظهر في شكل ضعيف في استعمال اليد في الرسم والتلوين والكتابة واستعمال المقص وغيرها وكذلك وجود صعوبة في استعمال أدوات الطعام كالشوكة والسكين. (المرجع السابق، ص ص16-17)

تصنيفات صعوبات التعلم:

تنقسم مجالات صعوبات التعلم الى قسمين الأول صعوبات التعلم النمائية وتشمل الذاكرة والانتباه والتفكير والثاني صعوبات التعلم الأكاديمية وتتضمن القراءة والكتابة والحساب.

صعوبات التعلم النمائية :

هي صعوبة تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطلاب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبة الانتباه والادراك والتفكير وتذكر وحل المشكلات.

ويمكن النظر الى صعوبات التعلم النمائية كنقص في المتطلبات الأساسية السابقة لمهارة الطفل قبل أن يتعلم القراءة يجب أن يكون قد نمت لديه القدرة الملائمة على التمييز البصري والذاكرة البصرية والقدرة على اكتشاف العلاقات و تركيز والانتباه و نمو تلك القدرات يعتبر مطلب أساسي سابق لتعلم القراءة وفي نفس الوقت الذي تعتبر فيه نمو المهارات مثل التأزر بين العين واليد والذاكرة وقدرات التتابع متطلبات أساسية لتعلم الكتابة.

وفيما يلي شرح لصعوبات التعلم النمائية:

الانتباه: ان الانتباه يعرف على أنه عملية اختيار وتركيز للمنبهات التي يواجهها الانسان في حياته اليومية فهو لا ينتبه الى كل المنبهات التي تواجهه في حياته لكثرتها كالمنبهات البصرية والسمعية واللمسية.... التي تصدر عن البيئة، أو من الانسان نفسه، وعندما يختار منها ما يناسبه أو ما يهيمه معرفته أو عمله أو تفكير فيه، فالمعلم الذي يقول لتلاميذه انتبهوا فهو يطلب منهم الاستعداد لإدراك ما يقول أو يفعل فالانتباه إذا هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه.

ان العلاقة بين الصعوبات التعلم أو اضطرابات الانتباه علاقة وثيقة حيث تحتل موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم، كما يرى الكثير من المنشغلين بالتربية الخاصة عامة وصعوبات التعلم خاصة أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من الأنماط صعوبات التعلم الأخرى مثل صعوبات القراءة وصعوبات الفهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالذاكرة والصعوبات المتعلقة بالرياضيات...الخ.

الادراك:

يحتل موضوع الادراك أهمية كبيرة في مجال التعلم لذا فقد استقطب الكثير من علماء التربية الخاصة و المهتمين بصعوبات التعلم منهم *ستروس* و *لينين* حيث أظهرت بحوثهم التي كانت صعوبات التعلم ؛ ان صعوبات الادراكية كانت المميز الرئيسي لجميع الأطفال الذين خضعوا لدراسة، وهذا يثبت أن موضوع الادراك يحتل مركزا محوريا في صعوبات التعلم النمائية بصورة عامة و اضطرابات العمليات المصرفية بصفة خاصة ، ويرتبط الادراك ارتباطا وثيقا باضطرابات الانتباه حيث تعبر صعوبات الناشئة عن اضطراب عمليات الادراك من خلال المظاهر الآتية:

- الفشل الدراسي وهو انخفاض التحصيل الأكاديمي.
- الصعوبات المهارية والحركية أو صعوبات التآزر أو الادراك الحركي.
- الفشل في التكامل النظم الادراكية التي تؤثر على:

1-الأداء العقلي المعرفي.

2-الأداء الحركي المهاري.

3-الأداءات العقلية المعرفية والحركية والمهارات الحركية.

التفكير:

يعتبر التفكير من العمليات المعقدة التي تشتمل على الكثير من أنواع العمليات العقلية التي في كثير من الأحيان لم يتم فهمها بشكل تام، فنحن نستخدم كلمة تفكير للدلالة عمليات معرفية متعددة وواسعة مثال أنت تفكر بطريقة جيدة، بماذا تفكر، سوف تفكر في مشكلة ما...

أكدت الكثير من الدراسات أن أطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في عمليات التفكير، وقد أكد "هلهان" على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في التخطيط لحل المشكلات، وكذلك أكد "فلافل" و "تور حسين" على أنهم يعانون من قصور في مهارات ما بعد المعرفة أي القصور في رقابة العقلية النشيطة وفي التنظيم النتائج وتنسيق العمليات العقلية المعرفية ، وقصور في الطرائق والخطط التي تساعد في التعلم

الأفضل كذلك فقد أكد "كولنان" وآخرون و"كاجن" أنه يغلب على الأطفال ذوي صعوبات التعلم التصرف الاندفاعي ويلاحظ في السلوكيات التالية:

- 1-لايستطيع تطبيق ما تعلمه.
 - 2-لايستطيع اتباع تعليمات أو تذكرها.
 - 3-يحتاج الى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب.
- الذاكرة:**

هي القدرة على الربط والاحتفاظ والاسترجاع الخبرة، من ذلك نستنتج أن الذاكرة هي قدرة الفرد على التصنيف المعلومات وعلى التخزين والاحتفاظ بها والقدرة على استرجاعها، لذا لا يمكن تجاهل أثر الذاكرة كسبب رئيسي لصعوبات التعلم وهي المرتبطة ارتباطا وثيقا بالإدراك والانتباه، والذاكرة نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين أو معالجة المعلومات واسترجاعها، ويمكن تعريفها على أنها تخزين الاحاسيس والادراكات واسترجاع ما تم تخزينه سابقا ، لذا يمكن القول أن الذاكرة تنقسم الى ثلاثة:

- 1- وحدة استقبال المعلومات وتصنيفها فالإنسان يستقبل معلومات كثيرة أو مثيرات كثيرة، وعليه في البداية تصنيف هذه المثيرات حسب البيئة المعرفية الموجودة فيه.
- 2- مرحلة تخزين المعلومات وهذه تعني أن الانسان يحتفظ بالمعلومات التي ترد اليه فترة زمنية محددة، وحسب أهمية هذه المعلومات من اجل استعمالها في الوقت المناسب.

- 3- استرجاع المعلومات، فالإنسان قادر على استخدام هذه المعلومات لدى فعلية استرجاعها عند الحاجة اليها.

كما أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والكتابة واجراء العمليات الحسابية.

صعوبات التعلم الأكاديمية:

يشير مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية الى الاضطراب الواضح في التعلم القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو الحساب ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في المدرسة.

كما تشير صعوبات التعلم الأكاديمية أو الدراسية الى صعوبات تعلم القراءة و الكتابة و الحساب في المدرسة الابتدائية وما يتبعها من صعوبات في تعلم المواد الدراسية في

المراحل التعليمية التالية، ومن ثم تعتبر صعوبات التعلم الدراسية نتيجة لصعوبات التعلم النمائية أو النفسية.

صعوبة القراءة:

التي تعرف أيضا بعسر القراءة، ويفهم كلاسيكيا على أنه مجمل الصعوبات المحددة التي تعترض التلميذ في التعلم القراءة بمعزل عن مستواه الفكري وعن توازنه العاطفي، ونجد بشكل عام في عسر القراءة النوعي أو التصوري قصورا في مجال الإدراك البصري والسمعي وفي التوجيه الزمني والمكاني.

وهذا ناتج عن عدة أسباب نذكر منها:

- 1-شعور التلميذ بالفشل لعدم ملائمة العمل المدرسي له.
- 2-الابتداء الفجائي في تعليم اللغة الفصحى دون مراعاة للصلة بينها وبين الكلام الدارج ودون مراعاة التدرج في ذلك.

صعوبة الكتابة:

هي صعوبة تتعلق باللغة المكتوبة، وتوصف هذه الحالة بأنها الفشل في إنتاج لغة مقبولة وقابلة للفهم والقراءة بشكل تعكس المعرفة بموضوع الذي كتب عنه، ويواجه الأطفال أو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشاكل في الخط حيث أن كتاباتهم بخط اليد عادة ما تكون بطيئة وغير مقروءة وفي مجال التعبير الكتابي، فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يرتكبون الكثير من الأخطاء القواعدية والأسلوبية.

صعوبة الكتابة تشمل مجال الإملاء أو التعبير الكتابي، وترجع مشكلات التعبير الى القلق وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية ويكثر فيها عكس الحروف ووضع النقط في غير مكانها وعدم التزام السهو في الكتابة.

صعوبة الحساب:

وتتمثل في المشكلات اجراء العمليات الحسابية وفي حل المسائل ويعني ذلك:

عدم القدرة على انتقان الرموز والحسابات الرياضية ويعلل ذلك بسيطرة فعالة عن

المعلومات والى ضعف القدرة على التفكير والاستنتاج.

أما صعوبة حل المسائل فتنتج من المشكلات في تطبيق المهارات الحسابية وعدم القدرة على تسلسل إذا كان الحل يقتضي ذلك.

وقد يعاني الفرد ذو صعوبات الرياضيات أو الحساب من واحد أو أكثر من الخصائص الآتية:

1- لا يسترجع ولا يتذكر حقائق الرياضيات.

2- يخلط بين الرموز الرياضية.

3- يعكس العدد عند قراءته أو كتابته.

4- يعاني من العجز البصري المكاني. (المرجع السابق، ص 16-20)

العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم:

العوامل الصحية: ترتبط هذه الأخيرة بحدوث حالات صعوبات التعلم، فيحتاج الطلبة الذين يعانون من مشكلات صحية معينة مثل امراض السكري، الفشل الكلوي، البصر، السرطان... الى الغياب المتكرر بسبب ظروفهم الصحية، كما تشير بعض الدراسات الى أن الطلبة الذين يعانون من مرض السكري يعانون من مشكلات وصعوبات واضحة في القراءة.

يذكر عبادة (1988) أن المراكز العصبية الموجودة في أحد النصفين الكرويين أكثر نشاطا وتأثيرا في سلوك الفرد من المراكز العصبية الموجودة بالنصف الآخر، وهنا يسمى النصف الأول بالنصف المسيطر ونصف الثاني يسمى بالنصف غير المسيطر.

كما يشير بريان وبريان (1986) أن تلاميذ صعوبات التعلم لديهم بعض الاضطرابات الوظيفية بأحد نصفي المخ، حيث يفترض أن التلاميذ ذوي الصعوبات في المهارات اللفظية ربما يكون لديهم اضطراب وظيفي بنصف المخ الأيسر.

العوامل النفسية:

تؤثر الصعوبات التعلم على الجوانب النفسية لطفل وأسرته، كما تؤثر على علاقته بزملائه، فكما يقول الصمادي (1997، ص 1096) لا تعتبر صعوبات التعلم مشكلة تربوية فحسب، بل مشكلة نفسية تكيفية تؤثر على الطفل ووالديه وأسرته، مما يستلزم التدخل التربوي والعلاجي، بل استخدام تكتيكيات الارشاد والعلاج النفسي الملائمة، مما يساهم في تخفيف من معاناتهم.

تظهر المشكلات النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مجموعة من العوامل الاتية:
عدم اشباع حاجة الطفل الى القبول والاهتمام خلال سنوات دراسته؛ مما يجعله يتبنى مفهوما
سالبا عن الذات ويفقد الكثير من ثقته بنفسه، ويزداد شعوره بالقلق خاصة كلما مر بخبرة
فشل طوال حياته فانه ينكص الى خبرات طفولته (المرجع السابق، ص184).

العوامل البيئية:

تلعب المدرسة دورا أساسيا في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي لتلميذ، وقد تنتج
صعوبات التعلم بسبب خلل ما في البيئة المدرسية مما يسبب حدوث حالات عدم التوافق بين
المواقف التعليمية وخصائص المتعلم، وكذلك من خلال مستوى التوقعات التي يصرح بها
المدرسون لتلاميذهم وقدرة المدرس على التعامل مع الحاجات الخاصة للتلاميذ داخل
الصف، وحساسية المدرس للأنماط السلوكية واستراتيجيات التعلم المختلفة التي يمارسها
التلميذ ضمن البيئة المدرسية.

وتفيد الملاحظات العامة المقدمة من المعلمين بأن بعض الأطفال الذين يعانون مت
صعوبات التعلم لا يتخذون موقفا إيجابيا نحو البيئة المدرسية، ولا تتوفر لديهم الرغبة الكبيرة
للتعلم والانجاز في المجالات الضرورية.

كما تلعب الاسرة دورا مهما في تخطي صعوبات التعلم لطفلها، وفي بعض الحالات تكون
الأسرة هي السبب بوجود مشكلة صعوبات التعلم نتيجة اهمالها للطفل ومشاعر الحرمان
المادي والعاطفي الذي تكون عنه وضعف المراقبة والمتابعة لأبنائها، وعدم توفير المناخ
المناسب للدراسة كالشجار والخلافات المستمرة والدائمة بين افراد الأسرة.

العوامل المدرسية:

تتجم الصعوبات التعلم بسبب العوامل المدرسية عامة من حيث الإمكانيات الغير متاحة
من المباني واستيعابها المكثف لتلاميذ، وعدم اتاحة الفرصة لممارسة الأنشطة وعدم توفير
الوسائل التعليمية المناسبة.

ان نجاح أو اخفاق الأطفال ذوي صعوبات التعلمية في المدرسة، هو نتيجة لتفاعل بين
الطلاب وبين العوامل الخاصة التي يواجهونها في غرفة الصف، بما فيها الفروق الفردية بين

المعلمين، واختلاف طرق التدريس، كما تشمل عدم ملائمة الوسائل التعليمية مع احتياجات الطفل في غرفة الصف، فالانسجام الملائم أو التكيف يعني نجاح كل من الأطفال والمعلمين، نجاح المعلمين في أن يعلموا ونجاح التلاميذ في أن يتعلموا.

ومن الناحية التقنية فإن الأطفال الذين لم يتلقوا تعليماً كافياً لضعف كفايات المعلم الأكاديمية أو الفنية يعد عاملاً في الكثير من الحالات في حدوث صعوبات التعلم، فبعض المعلمين لم تنتشأ لديهم المهارات الضرورية لتعليم المواضيع الأساسية، أو أنهم يفتقرون إلى الكفاءة في المهارات الأساسية. وللمعلم الدور الأكبر في هذا المجال، إذ أن للممارسات المعلمين الخاطئة وعدم اتباع طرائق التدريس المناسبة وعدم المامه بطرق التقويم المناسبة، قد تسبب لدى بعض التلاميذ صعوبات التعلم (المرجع السابق، ص ص 185-186).

النظريات المفسرة لذوي صعوبات التعلم:

في مجال صعوبات التعلم تكون الحاجة ماسة وملحة إلى تطوير نظريات تتبنى عليها طريقة التدريس العلاجي وهناك العديد في حقل صعوبات التعلم تركز على المجالات الآتية وتطور الشخصية والسلوك.

1- النظريات الإدراكية والحركية:

وأطلق عليها الاسم لأنها تركز على النمو الحسي والحركي والإدراكي وهذه النظريات تعتمد على جميع المهارات الحسية، كما تعتمد أيضاً على وضع الجهاز العصبي للطفل والخبرات العقلية الحركية السابقة حسب ما جاء في رأي

أ- نظرية جثمان البصرية الحركية:

اهتمت هذه النظرية بالنمو البصري الحركي وعلاقته بالتعلم، وقد أوضح جثمان قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة وهي كالآتي:

نمو جهاز الاستجابة الأولى: وهو المسؤول عن الانعكاسات الحركية الأولية التي يبديها الطفل عند الولادة مثل: منعكس الرقبة ومنعكس التبادلي في حركة الجسم والاندفاعية وغير الاندفاعية، استرخاء الجسم واستعداده، منعكس اليد ومنعكس الضوء.

نمو جهاز الحركة العامة: ويتمثل في عمليات الزحف والنهوض والوقوف دون مساعدة، المشي، الركض، القفز والخجل.

نمو الجهاز الحركة خاصة: وهو المسؤول عن الحركات التي تعتمد على المرحلتين السابقتين.

نمو الجهاز الحركي البصري:

وهو من العوامل المهمة لنجاح التعلم الصفي لحركة العينين، اذ تشتمل هذه الحركات البصرية على نقل البصر من منطقة الى أخرى، ومتابعة الاجسام المتحركة وقدرة العين على الحركة في جميع الاتجاهات والتركيز داخل غرفة الصف.

نمو الجهاز الحركي الصوتي:

يتضمن الجهاز السمعي والجهاز الحركي والجهاز الصوتي حيث يكون مسؤولا عن المهارات المناغاة والتقليد والكلام.

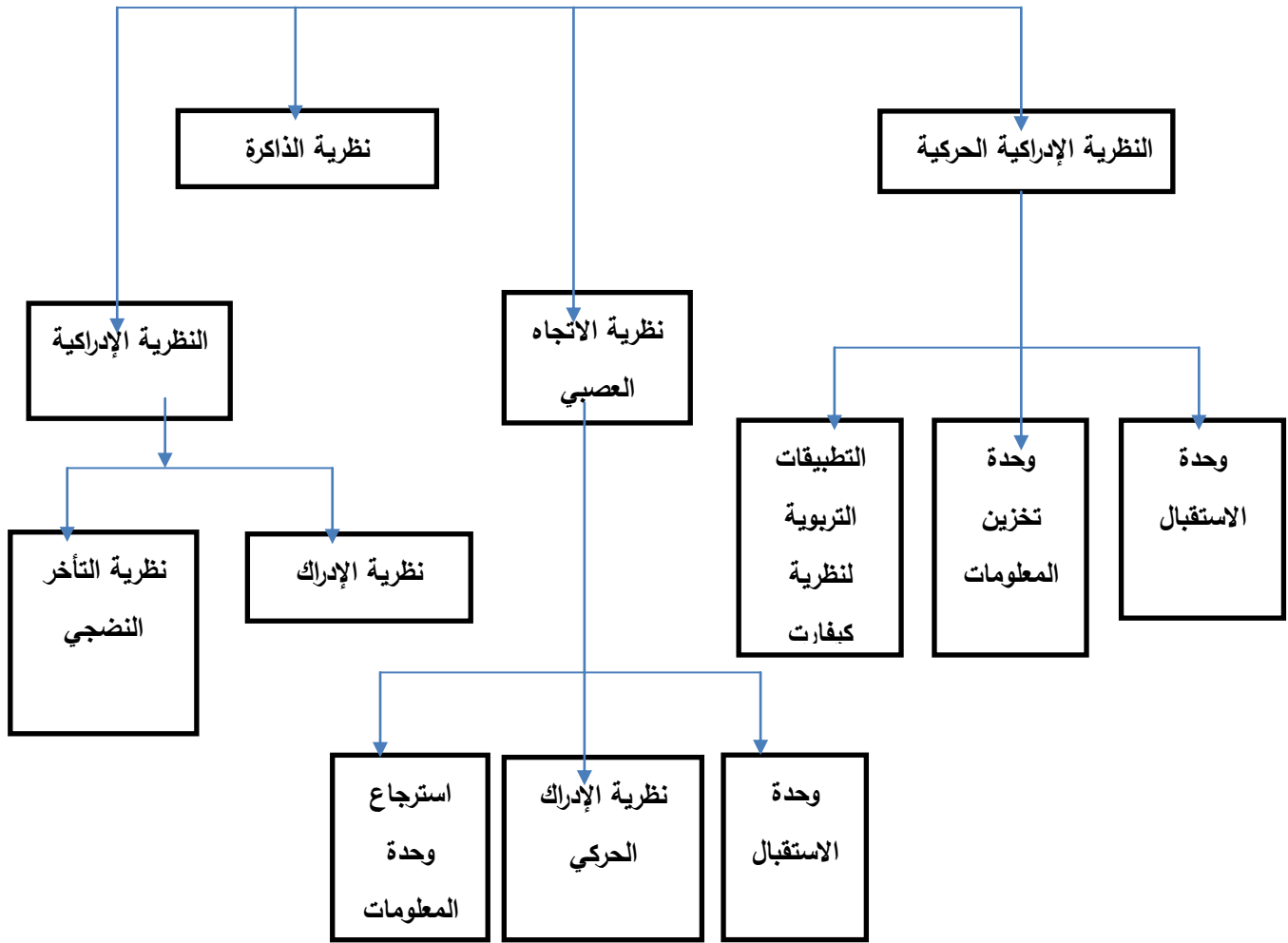
يرى جثمان: أنه يوجد ترابط قوي بين العمليات البصرية واللغوية.

يرى أيضا: أن قدرة الفرد على التذكر أو تخيل أشياء في حالة عدم وجود المثير الحسي الأصلي ويطلق عليه اسم الخيال ومن الممكن تكون ذاكرة انية أو مستقبلية أو في الماضي.

الابصار أو الادراك يكون حصيلة تحقيق جميع المراحل السابقة.

الادراك الفردي للمفاهيم المجردة والتمييز والنمو العقلي.

على حسب ما جاء في نظرية جثمان لا بد من التعلم الكافي لكل مرحلة ليصل الفرد لمستوى التطور الحركي.



شكل: نظريات تفسير صعوبات التعلم (نصر الله ومزعل، 2011، ص42).

نظرية كيفيات الادراك الحركي:

ركزت هذه النظرية على دراسة ثبات النمو الادراكي الحركي للطفل وقد اعتمد كيفيات في نظريته على مبادئ علم النفس النمائي أكثر مما اعتمد على التلف الفسيولوجي.

وقدم كيفيات أربع تعليمات حركية يمكن أن تساعد الطفل على النجاح المدرسي وهي.

المحافظة على ثبات جسمه واتزان به بوجود قوة الجاذبية الأرضية أثناء حركته وانتقاله.

التعليمات الحركية قبض الأجسام وتركها للتعرف عليها وتطوير مهاراته الادراكية.

الانتقال (الزحف، المشي، الركض، القفز) وذلك للتمييز واكتشاف البيئة.

القوة الدافعة وتشتمل على حركات الاستقبال والدفع.

ويرى كيفارت أن التدرج الهرمي للتعليمات الحركية السابقة بالغ الأهمية، فالأطفال العاديون حسب رأي كيفارت يستطيعون تنمية عالم من الخبرات الإدراكية الحركية الثابتة وتطويره في السن السادسة، أما الأطفال الذين يواجهون صعوبات تعلم فيكون عالم الخبرات غير ثابت وبالتالي لا يوجد أساس ثابتاً للحقائق وهم غير منتظمة حركياً وإدراكياً ومعرفياً.

نظرية الاتجاه العصبي:

كان يلعب دوراً مهماً في تشخيص بعض حالات صعوبات التعلم ومعالجتها لدى الأشخاص الذين يواجهون صعوبة في القراءة أو لديهم تخلف عقلي أو خلل دماغي. إن جسم الإنسان يقوم بست وعلى حسب رأي كل من (Delactato-Doonan) وظائف وهي المهارات الحركية، والكلام، والكتابة، والقراءة، والسمع، واللمس.

وكل منها له دور فالأطفال العاديين يقومون بتلك الوظائف أما الذين لديهم صعوبات التعلم لا يستطيعون بسبب خلل إحدى الوظائف وذلك يؤثر على الناحية العصبية إلا أن تحديد العلاج يبدأ بتحديد الخلل ليساهم في النمو العصبي.

نظرية الذاكرة:

تعرف الذاكرة بأنها القدرة على تخزين الإحساس والإدراكات واسترجاعها وهي تتألف من ثلاثة أقسام:

وحدة استقبال المعلومات وتصنيفها.

وحدة تخزين المعلومات والاحتفاظ بها.

وحدة استرجاع المعلومات واستدعائها.

فطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في التذكر الأشياء والمشكلة لا تكمن في الذاكرة طويلة المدى أو قصيرة المدى ولكن المشكلة في امتلاك الذاكرة الطبيعية، وقد

لوحظ أن أداء طلاب ذوي صعوبات التعلم يكون ضعيفا في الامتحانات التي تتطلب ذاكرة "أرقام-حقائق".

النظرية الإدراكية:

يعرف الإدراك بأنه القدرة على تمييز المعلومات الحسية إذا يستطيع العقل تمييز الاستثناءات الحسية، وعلى المعلم أن يعرف أن الإدراك هو مهارة مكتسبة وأن للطفل دور في الإدراك من خلال طرق التدريس التي يتبعها من خلال التعديل في تلك الطرق والأساليب التدريسية في الصف.

حسب النظرية الإدراكية تصنف صعوبات الإدراك كالآتي:

التدخل في أنظمة الإدراك وتداخل المعلومات الاتية عن طريق الحواس المختلفة، الإدراك الكلي والجزئي، بعض الأطفال يدركون الأشياء بالطريقة الكلية أو الجزئية، القراءة يحتاج الفرد الى الاثنين.

الإدراك البصري:

مهم القراءة بعض الأطفال يواجهون صعوبة في التمييز البصري برسومات الجغرافيا والصور مثلا والبعض الآخر ينجحون فيها ويفشلون في تمييز الحروف والكلمات والكتابة، وسبب لا يعود الى ضعف البصر وهم يمتلكون حدة ابصار عادية ولكن لديهم صعوبة إدراك.

الإدراك السمعي:

في بعض الحالات يمتلك الطفل حدة سمع عادية ولكن يولجه صعوبة في استكشاف أوجه التشابه والاختلاف بين الصوت وارتفاعه وبعده لأنه مهم لبناء الفونيمي للغة الشفهية.

الإدراك اللمسي:

يعطي حاسة اللمس للطفل في البيئة التي وجد فيها فالذين يعانون من الإدراك اللمسي تكون لديهم صعوبات في أداء المهام التي تحتاج إليها هذه الحاسة، استخدام السكين،

الشوكة، مهارة الكتابة وغيرها لأنها تتطلب تناسق استخدام الأصابع ويعد الإدراك عامل مهم لتجنب بعض الأشياء مثلا "نار".

الإدراك الاجتماعي:

لا يزال غير مكتشف، قد يجد الأطفال صعوبة في استقبال بعض المعلومات الشخصية التأقلم مع الوضع الاجتماعي.

نظرية الإدراك الاجتماعي والانفعالي:

تشير الدلائل على أن العديد من التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يفتقرون لعدد المهارات، على الرغم من أنهم قد يكونون في مستوى الطفل العادي أو أعلى منه في الجوانب الذكاء اللفظي.

وتظهر صعوبات الإدراك الاجتماعي من خلال:

السلوك التلقائي الاندفاعي.

السلوك الاجتماعي الفوضوي.

السلوك الاجتماعي الغير ملائم (المرجع السابق، ص 23-26)

تشخيص صعوبات التعلم:

إن أي عمل علاجي لا يقوم على نتائج التشخيص الدقيق يكون احتماله الفشل وضياح الوقت لكل من التلميذ والمعالج، كما قد يرى (جاي يوند وآخرون، 1984) بأن الهدف من التشخيص هو جمع المعلومات تفيد في وضع خطة علاجية، وللتوصل الى الفهم الدقيق للعوامل المسببة للصعوبة، معرفة دقيقة لحاجات التلميذ الفعلية وخصائصها الفردية، بهدف وضع برنامج علاجي تعليمي يعتمد على نقاط القوة والضعف لديه، والبحث في خصائص البيئة من حوله والظروف التي تحتاج الى نوع من التصحيح وتكييف بما يسير للتلميذ احرار التقدم في برنامجه العلاجي.

وتشير تعريفات صعوبات التعلم المتعددة ونتائج الدراسات والبحوث الى ثلاثة محكات يمكن استخدامها لتشخيص تلاميذ صعوبات التعلم وتمييزهم عن حالات الإعاقة الأخرى، وتمثل هذه المحكات في:

محك التباعد والتباين: يظهر تلاميذ صعوبات التعلم تباعدا في واحد أو أكثر مما يلي وفق المحكين التاليين أو كليهما.

تباعد واضح في نمو العديد من السلوكيات النفسية (الانتباه، التمييز، اللغة، القدرة البصرية الحركية، الذاكرة، إدراك العلاقات...الخ)، فلقد لوحظ تفاوت في نمو الوظائف النفسية واللغوية عند بعض التلاميذ ما قبل المدرسة، اذ ينمو التلميذ بشكل عادي في بعض الوظائف ويتأخر في وظائف أخرى كأن ينمو التلميذ بشكل عادي في اللغة ولكنه يتأخر في المشي والتناسق الحركي.

التباعد بين نمو العقلي العام والتحصيل الأكاديمي:

أي التفاوت بين التحصيل الأكاديمي والأحياء المتوقع، ففي مرحلة ما قبل المدرسة عادة ما يلاحظ عدم التزام النمائي في حين يلاحظ التخلف الأكاديمي في المستويات الصفية اللاحقة، حيث يعطى التلميذ دليلا على أن قدرته العقلية تقع ضمن المتوسط، لكنه لم يتعلم القراءة بعد فترة كافية من وجوده في المدرسة، وعندئذ يمكن اعتبار التلميذ ان لديه صعوبة في القراءة.

ويعد محك التباعد الذي أشار اليه (باتمان 1964) أول مرة من بين أكثر المحكات الرئيسية التي تعتمد في تعريف صعوبات التعلم و تمييزها عن غيرها من اعاقات التعلم، ويدل محك التباعد على وجود فرق دال بين قدرة التلميذ العقلية ومستوى تحصيله الفعلي في مجال أو عدة مجالات أكاديمية كالقراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب، فبالرغم من أن الذكاء تلميذ صعوبات التعلم يقع عند حدود المتوسط أو فوق المتوسط، الا أنه يواجه مشكلات حادة تعوق التعلم المبكر أو تؤدي الى تدني تحصيله الأكاديمي مستقبلا، بحيث يتراجع مستوى تحصيله الى دون ذكائه ويقدر التباعد بين التحصيل المتوقع و التحصيل الفعلي على أساس درجة التباين وهي علامة رياضية تستخدم لإعطاء الصفة الكمية للتباعد بين التحصيل و القدرة ، ويستخدم لتحديد هذه العلامة اختبارات التحصيل النظامية وغير

نظامية ، واختبارات الذكاء الفردية و الملاحظات الصفية و العصر الزمني والصف الدراسي و غير ذلك من العوامل.

محك الاستبعاد:

من بين المحكات التي تستخدم في تعرف على حالات صعوبات التعلم، ويقصد به استبعاد بعض الحالات السمعية أو البصرية أو الاضطراب الانفعالي أو نقص فرص التعلم، أي عدم احتمال أن تكون صعوبات التعلم راجعة الى أي من الحالات (التخلف العقلي، إعاقة حسية، إعاقة انفعالية).

محك التربية الخاصة:

يقصد به استخدام أساليب تربوية تصمم خصيصا لمعالجة المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم التعليمية الناجمة عن وجود بعض الاضطرابات النمائية التي تمنع أو تعوق قدرة التلميذ على التعلم، اذ يصعب عليهم الاستفادة من طرق التعليم المستخدمة في الصفوف التعليم العادية (المرجع السابق، ص 26-28)

علاج ذوي صعوبات التعلم:

ان الخصائص التي ذكرناها سابقا و التي تميز ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم تكفي لتعرف الأسرة والمدرسة ان هذا الطفل أو ذلك يعاني صعوبة في التعلم خاصة وان لكل منهما دورا رئيسيا في حياة هذا الفرد، لذلك يجب عليهما معرفة ان هذا الطفل الذي يعاني صعوبة في تعلم ليس بمتخلف عقليا ولا دراسيا بل هي الظروف التي تجمعت أدت الى وجود صعوبة في التعلم وبالتالي فهذا الطفل يحتاج الى المساعدة و الرعاية و العلاج المناسب حتى يتمكن من التغلب على هذه الصعوبة، ولا بد من وجود تنسيق بين الأسرة والمدرسة عند الاختيار الأسلوب العلاجي المناسب للصعوبة التي يعاني منها الطفل.

لذلك اقترح العلماء والمتخصصون مجموعة من الأساليب العلاجية والمبادئ التي

تساعد الطفل على تخطي مشكلته ومن بين هذه الأساليب:

الاتجاه الطبي:

تتأول الأساليب الطبية بعض المظاهر ذات علاقة بصعوبات التعلم، فهي تعالج النشاط الزائد وتشتت الانتباه والاندفاعية ويشتمل الاتجاه الطبي على أساليب متعددة أهمها:

العلاج العقاقير الطبية: لقد وجد بعض العقاقير الطبية التي تعرف بانها منشطات للبالغين ذات أثر عكسي على الأطفال مفرطي النشاط والتخلف فاعلية تلك العقاقير من طفل الاخر، ومن أشهرها: الريتالين، الديكسديرين، السايلرت.

العلاج بظبط البرنامج الغذائي: يعتبر فينچولد صاحب هذا الأسلوب أن المواد الملونة والحافظة والمواد المنكهة الصناعية التي تدخل في صناعة أغذية الأطفال أو حفظ المواد الغذائية المعلبة خاصة الفواكه والعصير وغيرها من المواد الكيماوية المضافة تزيد من حدة الافراط في النشاط لدى الأطفال، وعليه ضبط البرنامج الغذائي بحيث لا يشتمل على مثل هذه المواد الكيماوية.

العلاج عن طريق الفيتامينات:

يقوم هذا الأسلوب في العلاج على إعطاء الطفل جرعات من الفيتامينات على شكل أقراص أو شراب أو كبسولات ويشير أنصار هذا الأسلوب الى أن جرعات الفيتامينات لأطفال ذوي صعوبات التعلم تظهر تحسنا في فترة اثباتهم وتخفص في درجة الافراط في النشاط.

الاتجاه النفسي التربوي:

يقوم هذا الاتجاه على توظيف المعرفة النفسية والتربوية وتطبيقاتها في مجال تعليم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، ومن بين أساليب هذا الاتجاه ما يلي:

تحليل المهمات:

وبعني ذلك التدريب المباشر على مهارات محددة وضرورية الأداء مهمة معطاة للطفل.

ويكون من خلال:

مراقبة الأخطاء التي يقع فيها الطفل وتحديد ما مع وضع تحديد الأهداف الخاصة بكل خطأ.
تجزئة المهمة التعليمية الى مهارات صغيرة فرعية.

بدء التدريس بالتسلسل حسب ترتيب الهرمي للمهمة أي من السهل الى الصعب.

تحديد نوع المعزز عند اتقان المهارة.

لا بد من توفير الجو المناسب الأداء المهمات امام الطفل وهذا يعني العمل على توفير
أفضل بيئة تعليمية أمام الطفل.

التأكد على مبدأ التكرار والتسلسل والتقارب.

كفرقة الصف وتصميمها بشكل يناسب احتياجات هؤلاء الطلبة.

تزويد التلاميذ بالتعليمات اللازمة والواجبات المطلوبة:

بحيث تكون هذه التعليمات والارشادات واضحة ومحددة، وعلى المعلم التأكد من أن التلميذ
استوعب هذه التعليمات وفهمها.

تصنيف قواعد أنواع السلوك غير مقبول:

يجب أن تكون قواعد النظام واسسه واضحة ومفهومة وأن يكون المعلم في تعامله مع
التلاميذ مربي ومعلما وليس موبخا ومعنفا، وأن يكون مصدر تشجيع للتلميذ فيبتعد عن كل
ما يثير احساسه أو يجرح شعوره.

رفع المعنويات وتقدير الذات:

ومن واجبات المعلم أن يكافئ التلميذ على تقدمه وانجازاته ولكن بشكل معتدل مبالغ فيه، وأن
يعمل على تعزيز ثقة التلميذ بنفسه وبقدراته مهما كانت بسيطة في نظر الآخرين وكل هذا
يتم بالتنسيق مع الإدارة.

تدريب قدرات الطفل الادراكية الحركية: وذلك من خلال تحديد مجالات القصور التي يعاني
منها الطفل، وتؤثر على فهمه للمواد الدراسية، وقد طور العالم كيفارت برنامجا للتعليم الحسي
والادراكي بحيث يشمل هذا البرنامج على أربع نقاط رئيسية:

التدريب على اللوح بهدف اكساب الطفل المهارات الحركية اللازمة للكتابة.

تدريب الإحساس الحركي بهدف المحافظة على توازن الجسم.

التحكم بحركة العين من خلال التدريب من خلال التدريب على تمرينات محددة لعين واحدة أو كلاهما.

إدراك الشكل من خلال أنشطة متنوعة مثل تجميع الصور المقصوصة...الخ.

(المرجع السابق، ص 28-30).

الخلاصة:

يعتبر مجال صعوبات التعلم من أهم القضايا التربوية والنفسية التي تؤثر في مسار الدراسي لتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في معظم المواد الدراسية، ناهيك عن الآثار السلبية التي تخلفها وبالتالي تعيق العملية التعليمية والتعلمية.

تتناول هذا الفصل عدة تعاريف وتصنيفات أساسية في موضوع صعوبات التعلم بالإضافة إلى العوامل المؤثرة والنظريات المفسرة لها وكيفية تشخيصها وعلاجها.



الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- منهج الدراسة.

3- عينة الدراسة.

4- أدوات جمع البيانات.

5- الخصائص السيكومترية للمقياس.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الإطار المنهجي والميداني للبحث احدى الجوانب الهامة بحيث لا يمكن لأي باحث أن يتخلى عنه، فعملية التفكير في تأسيس عمل منهجي منظم بإمكانه أن يترجم أهداف البحث ويمكن إرجاع هذه الأهمية إلى المنهج الذي تم اعتماده والعينة التي تنصب عليها الدراسة ونوع الأدوات التي ستجمع من خلالها المعلومات الميدانية.

يتحدث هذا الفصل عن الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في الدراسة الميدانية التي أجريت لتحديد معوقات تطبيق المرافقة النفسية والمدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أساتذتهم، ويتضمن هذا الفصل العديد من الأقسام التي توضح التفاصيل اللازمة لفهم كيف تم تصميم الدراسة وتنفيذها، وماهي الأساليب المستخدمة في تحليل البيانات وتفسيرها، والأدوات المستخدمة لجمع تلك البيانات وكيفية حساب الصدق والثبات.

1-الدراسة الاستطلاعية:

ونهدف من خلال الدراسة الاستطلاعية للكشف عن واقع مجتمع البحث واستطلاع الظروف المحيطة بالمشكلة التي يقصد دراستها.

يستحسن قبل البدء في إجراءات البحث وبصفة خاصة في البحوث الميدانية القيام بدراسة استطلاعية للتعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث والصعوبات التي ربما تواجه الباحث في تطبيق أدوات بحثه أو إجراء مقابلة شخصية أو نحو ذلك للتعرف على ظروف الأفراد الذين ستطبق عليهم هذه الأدوات أو تتم معهم المقابلة أو يتم جمع البيانات عنهم ومدى استعدادهم ورضاهم عن الإجراءات الخاصة التي ستتبع معهم، وأيضا للتعرف على مدى استعداد المسؤولين عن أفراد العينة للتعاون مع الباحث وغير ذلك من الظروف التي تمهد لنجاح إجراء البحث (سليمان، 2014، 96).

2-منهج الدراسة:

ونعني بالمنهج تلك الخطوات المنظمة التي يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها إلى أن يحصل على نتيجة معينة، أي أن المنهج هو الطريق المؤدي إلى

الكشف عن الحقيقة في العلوم المختلفة عن طريق جملة من القواعد العامة التي تسيطر على سير العقل (درويش، 2018، 17).

وبما أن دراستنا التي بين أيدينا حول معوقات تطبيق المرافقة النفسية والمدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أساتذتهم، فإن المنهج المعتمد هو المنهج الوصفي بأسلوبيه الاستكشافي والفارقي (السببي المقارن).

3- عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة من أساتذة وأستاذات المرحلة الابتدائية بولاية الوادي.

وتعرف العينة بأنها تلك الشريحة أو الجزء من مجتمع الدراسة يحمل خصائص وصفات هذا المجتمع، وتمثله تمثيلاً دقيقاً فيما يخص الظاهرة موضوع الدراسة (فضيل وآخرون، 2019، 233).

والغرض من اختيار العينة هو الحصول على معلومات عن المجتمع الأصلي، ويتكون مجتمع الدراسة من أساتذة وأستاذات المرحلة الابتدائية بولاية الوادي.

3-1. خصائص عينة الدراسة:

يمكن تلخيص خصائص مجموعة البحث في الجداول التالية:

جدول (1) يمثل خصائص العينة لمتغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	20	23.25
انثى	66	76.75

جدول (2) يمثل خصائص العينة لمتغير الرتبة:

الرتبة	العدد	النسبة
أستاذ مكون	11	12.79%
أستاذ رئيسي	28	32.56%
أستاذ تعليم ابتدائي	47	54.65%

جدول (3) يمثل خصائص العينة لمتغير الخبرة:

الخبرة	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	13	15.12%
من 5-10 سنوات	51	59.30%
من 11-20 سنة	14	16.28%
أكثر من 20 سنة	8	9.30%

4- أدوات جمع البيانات:

تم الاعتماد على الاستبيان كأداة أو وسيلة لجمع البيانات الخاصة بموضوع الدراسة، ويعرف الاستبيان على أنه الاداة أو الوسيلة لجمع البيانات في شكل استمارة للبحث تتكون من قائمة من الأسئلة توجه للأفراد ليقوم المفحوص بالإجابة عليها بنفسه من أجل الحصول على المعلومات حول موضع الدراسة (السامرائي، 2014، 128).

جدول (4) يمثل توزيع فقرات الاستبيان على الأبعاد الخمسة المعتمدة:

الأبعاد	الفقرات
معوقات متعلقة بالأستاذ	1-7
معوقات متعلقة بالمدرسة	8-13
معوقات متعلقة بالأسرة	14-18
معوقات متعلقة بالتلميذ	19-25

5- الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق وثبات مقياس (اختبار) معوقات تطبيق المرافقة النفسية والمدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أساتذتهم

أ-الصدق: تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي.

1- صدق الاتساق الداخلي لمقياس معوقات تطبيق المرافقة النفسية والمدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبيان مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وتم حساب الاتساق الداخلي للاستبيان من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبيان والدرجة الكلية للمجال نفسه، وذلك على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول (5): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد التي تنتمي إليه من أبعاد اختبار معوقات تطبيق المرافقة النفسية والمدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

معوقات متعلقة بالأساتذ		معوقات متعلقة بالمدرسة		معوقات متعلقة بالأسرة		معوقات متعلقة بالتلميذ	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.43**	8	.76**	14	.62**	19	.52**
2	.36*	9	.71**	15	.70**	20	.62**
3	.68**	10	.58**	16	.62**	21	.62**
4	.40*	11	.40**	17	.60**	22	.70**
5	.62**	12	.57**	18	.72**	23	.50**
6	.64**	13	.44**			24	.19
7	.66**					25	.44**

(*) تدل على مستوى الدلالة 0.05 و (**) تدل على مستوى الدلالة 0.01.

يتضح من الجدول السابقة أن قيم معامل الارتباط معظم بند المقياس محصور بين (0.44/ 0.76) وهي قيم دالة إحصائياً بمستوى دلالة يتراوح بين (0.01-0.05)، مما يشير أن عبارات المقياس تتمتع بدرجة صدق جيدة يمكن الاعتماد عليها في إجراء الدراسة، ماعدا البنود (01، 02، 04) فهي غير دالة إحصائياً وسيتم حذفها.

ب- الثبات: ثبات مقياس معوقات تطبيق المرافقة النفسية والمدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

- التحقق من الثبات:

بعد الإبقاء على أجود البنود والحصول على الصورة النهائية لمقياس معوقات تطبيق المرافقة النفسية والمدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، نقوم في الخطوة الموالية بالتحقق من ثبات هذه الصورة بعدة طرق مختلفة، ويشير (علام، 2000، 131) إلى أن الثبات هو خلو درجات الاختبارات من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس، أي مدى قياس الأداة للمقدار الحقيقي للسمة التي تهدف لقياسها.

ونظراً لأن الصورة الأخيرة لمقياس معوقات تطبيق المرافقة النفسية والمدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مكونة من أربعة أبعاد، يصبح استخدام معامل ألفا (α) غير مناسب في هذه الحالة، فلقد تم انتقاد استخدام معامل ألفا مع الاختبارات متعددة الأبعاد، حيث تبين أنه يسيء تقدير الثبات الحقيقي إما بتضخيم قيمة معامل الثبات أو خفضه (تيغزة، 2017، 25).

كما يرى (Schmidt & Hunter، 1996) أن اختيار معامل ألفا لتقدير الثبات عندما ينطوي المقياس على عدد من الأبعاد يعتبر اختياراً غير مناسب، أو غير صالح لتقدير الثبات (تيغزة، 2017، 13).

ولذلك ينصح (تيغزة، 2017) بالتخلي عن معادلة معامل (ألفا) العادية عند تقدير الثبات على مستوى مقياس متعدد الأبعاد، واستبدالها بمعامل (ألفا) التطبيقية. حيث يفضل

استعمال معادلة (ألفا) الطبقيّة (Stratified Alpha) في تقدير الثبات على مستوى المقاييس المتعددة الأبعاد، بحيث تعطي نتائج أدق بكثير من معامل (ألفا) العادية.

ولاستخراج قيمة (ألفا) الطبقيّة تم استخدام المعادلة التي ذكرها (Feldt and Brennan، 1989) التالية:

$$\alpha_s = 1 - \frac{\sum_{i=1}^k \sigma_i^2 (1 - \alpha_i)}{\sigma_x^2}$$

حيث:

α_s : معامل ألفا الطبقيّة.

σ_i^2 : تباين درجات الأفراد على كل بعد.

α_i : معامل ألفا لكل بعد.

σ_x^2 : التباين الكلي لدرجات الأفراد على المقياس.

وقد قامت الطالبات في البداية باستخراج معامل ثبات الأبعاد كل على حدا باستخدام معادلة معامل (ألفا) العادية، وحساب معامل الثبات الكلي لدرجات الأفراد على المقياس باستخدام معادلة معامل (ألفا) الطبقيّة ل: (Feldt & Brennan)، وذلك بالاعتماد على كل من برنامج (Excel) وحزمة (SPSS)، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي: جدول (6) نتائج التحقق من ثبات مقياس المعوقات:

البعد	التسمية	التباين	معامل الثبات	المعادلة
البعد 1	معوقات متعلقة بالأستاذ	9.68	0.60	(ألفا) العادية
البعد 2	معوقات متعلقة بالمدرسة	10.56	0.62	(ألفا) العادية
البعد 3	معوقات متعلقة بالأسرة	5.72	0.60	(ألفا) العادية
البعد 4	معوقات متعلقة بالتلميذ	12.15	0.56	(ألفا) العادية
المقياس الكلي		81.65	0.81	(ألفا) الطبقيّة

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.

حددت قيمة المقياس الكلي لمعادلة (ألفا) الطبقيّة بمعامل ثبات بقيمة 0.81.

خلاصة الفصل:

في هذ الفصل تم عرض الدراسة الاستطلاعية لمجتمع البحث الذي اجريت عليه الدراسة، وتمثلت عينة الدراسة في جميع أستاذي وأستاذات المرحلة الابتدائية ببلديات الرياح والوادي، وقد تم ذكر ادوات جمع البيانات حيث تم استخدام الاستبيان في هذه الدراسة كأداة لجمع البيانات.

وأیضا تم عرض الخصائص السيكومترية لمقياس المعوقات وحساب الصدق والثبات حيث تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي أما الثبات فقد تم بواسطة معامل ألفا التطبيقية بدلا من معامل ألفا العادية لتعدد الأبعاد في هذه الدراسة.

للإجابة عن التساؤل العام للدراسة:

تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل مجال من مجالات المقياس ولكل فقرة من الفقرات. وفقاً لما يلي:

- هذا وقد تم الاستعانة بمقياس ليكرت Likert الخماسي المتدرج لإجابات المبحوثين بحيث يختار المبحوث إجابة واحدة من بين خمس بدائل للإجابة ويتدرج المقياس ما بين 5 درجات إلى درجة واحدة بحيث تكون الدرجات كالآتي:

- دائماً أو موافق بشدة (5 درجات)،
- غالباً أو موافق (4 درجات)،
- أحياناً أو لا أدري (3 درجات)،
- نادراً أو غير موافق (درجتين)،
- أبداً أو غير موافق بشدة (درجة واحدة).

لتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى $5-1=4$ ، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي $(0.80=5/4)$ بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، حيث بداية المقياس هي الواحد الصحيح، لتحديد الحد الأدنى والأعلى للخلايا، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي: وتحديد نقاط القطع في الأهمية (طول الفقرة) باعتماد المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى تقدير} - \text{أقل تقدير}}{\text{عدد المستويات}}$$

وبذلك:

- فإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي في العينة أو في المجتمع ما بين $(1-1.80)$ أو أقل من 1.80 فإن هذا يعني أن درجة الموافقة على كل عبارة من عبارات المحور أو عبارات المحور بوجه عام تمثل درجة موافقة منخفضة جداً.

- وإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي في العينة أو في المجتمع ما بين (1.81-2.60) فإن هذا يعني أن درجة الموافقة على كل عبارة من عبارات المحور أو عبارات المحور بوجه عام تمثل درجة موافقة منخفضة.
- أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي في العينة أو في المجتمع أقل من (2.61-3.40) فإن هذا يعني أن درجة الموافقة على كل عبارة من عبارات المحور أو عبارات المحور بوجه عام تمثل درجة موافقة متوسطة.
- بينما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي في العينة أو في المجتمع أقل من (3.41-4.20) فإن هذا يعني أن درجة الموافقة على كل عبارة من عبارات المحور أو عبارات المحور بوجه عام تمثل درجة موافقة عالية.
- وإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي في العينة أو في المجتمع أقل من (4.21 فأكثر) فإن هذا يعني أن درجة الموافقة على كل عبارة من عبارات المحور أو عبارات المحور بوجه عام تمثل درجة موافقة عالية جداً.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمحاور الاستبيان مرتبة ترتيباً تنازلياً

المحاور	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف	الأهمية النسبية	مستوى الأهمية
الثالث	05	04.20	62.7	%84	عالية
الأول	07	04.04	3.377	%80.80	عالية
الثاني	06	03.83	23.7	%78	عالية
الرابع	07	03.81	34.4	%76.20	عالية
الكلية	25	03.97	910.0	%79.40	عالية

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لمحاور الاستبيان الأربعة، تراوحت ما بين (04.20-03.81) إذ كان أعلى متوسط حسابي للمحور الثالث وبأهمية نسبية (%84)، يليه المحور الأول وبأهمية نسبية (%80.80)، يليه المحور الثاني بأهمية نسبية (%78) ثم

الرابع بأهمية نسبية (76.20٪)، وبعده المحور الأول بمتوسط حسابي (04.04) وبأهمية نسبية (80.80٪)، أما المحور الأخير فكان المحور الرابع بمتوسط حسابي (3.81) وبأهمية نسبية (76.20٪) واحتلت كل المحاور درجة أهمية عالية.

أ- بعد المعوقات المتعلقة بالتلميذ: لتحديد المهارات الأكثر أهمية في هذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية لكل فقرة في هذا المجال والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول رقم (8): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبعـد المعوقات المتعلقة بالمعلم مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الأهمية النسبية	مستوى الأهمية
1	ضعف الإعداد الأكاديمي للأستاذ في مجال تطبيق المرافقة أثناء مرحلة الدراسة الجامعية.	3.99	1.06	79.80٪	عالية
2	قلة الدورات التدريبية لتطوير أداء الأستاذ في تطبيق المرافقة المدرسية.	4.19	0.83	83.80 ٪	عالية
3	ضعف الإلمام بمجال التربية الخاصة.	4.05	.790	81٪	عالية
4	الأستاذ يتولى تطبيق الجزء الأكبر من المرافقة المدرسية.	4.01	1.05	80.20٪	عالية
5	كثرة الأعمال المطلوبة من الأستاذ.	4.46	.800	89.20٪	عالية جداً
6	ضعف الإلمام بالإستراتيجيات الفعالة في التدريس.	3.83	0.96	76.6٪	عالية
7	يجد الأستاذ صعوبة في التقويم والمتابعة المستمرة لعملية المرافقة المدرسية.	3.80	1.00	0.76٪	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (8) الذي يحتوي على سبعة فقرات- متعلقة ببعـد المعوقات الخاصة بالمعلم- بأن الفقرة رقم(5) حققت أعلى متوسط حسابي بلغ 4.46 وانحراف معياري 0.80 نصت على "كثرة الأعمال المطلوبة من الأستاذ" وهذه الأخيرة تعد من أبرز العوائق التي تحول دون تقديم الدعم الكافي لذوي صعوبات التعلم، فالواجبات الإدارية وتصحيح الفروض وتحضير الدروس والمشاركة في الاجتماعات والأنشطة المدرسية تستهلك وقتاً

وجهدا كبيرين، مما يحد من قدرة المعلم على تخصيص وقت فردي لمرافقة هؤلاء التلاميذ وبما أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى متابعة دقيقة وتوجيه مستمر استراتيجيات تعليمية خاصة، فإن انشغال المعلم بأعباء أخرى يضعف فعالية هذا الدعم ويؤثر سلبا على تحصيلهم الأكاديمي وتطورهم النفسي والاجتماعي؛ تليها الفقرة رقم (2) بمتوسط حسابي بلغ 4.19 وانحراف معياري 0.83 والتي تنص على "قلة الدورات التدريبية لتطوير أداء الأستاذ في تطبيق المرافقة المدرسية" ومرد ذلك إلى نقص التمويل المخصص للتكوين المستمر مما يجعل المؤسسات التعليمية عاجزة عن تنظيم دورات منتظمة وفعالة، إلى جانب ذلك يلاحظ ضعف في التخطيط المؤسسي وانعدام الرؤية الواضحة التي تدرج التكوين في هذا المجال ضمن الأولويات التربوية، ولا يمكن اغفال ضعف الوعي لدى بعض الفاعلين التربويين بأهمية التكوين في هذا المجال إضافة إلى ضغط المهام اليومية التي تعجز الأستاذ على المشاركة الفعلية في مثل هذه الدورات وإن توفرت وهذا ما يؤدي إلى ضعف كفاءته المهنية في التعامل مع هذه الفئة، لأن غياب التكوين المستمر يمنعه من اكتساب استراتيجيات التربية الحديثة والأدوات المناسبة للتشخيص ومعالجة صعوبات التعلم، مما ينعكس سلبا على جودة الدعم المقدم للتلميذ ويضعف من فعالية المرافقة المدرسية؛ ثم الفقرة رقم (3) بمتوسط حسابي بلغ 4.05 وانحراف معياري 0.79 التي تنص على "ضعف الإلمام بمجال تربية الخاصة" أي أن قلة المعرفة والوعي الكافي بأساليب التدريس والتدخل المناسب لتلبية احتياجات هؤلاء التلاميذ وهذا النقص يؤدي إلى عدم القدرة على توفير الدعم اللازم لهم مما يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي وتطورهم النفسي والاجتماعي، كما يصعب على المعلمين والأولياء التعرف على طرق التعامل الفعال مع صعوبات التعلم ومرافقتهم وتقديم الدعم المناسب وبالتالي تفاقم صعوبات التعلم للمتعلمين، وتليها الفقرة رقم (4) متوسطها الحسابي بلغ 4.01 وانحرافها معياري 1.05 التي تنص على "الأستاذ يتولى تطبيق الجزء الأكبر من المرافقة المدرسية" ويقصد بها أن المعلم هو المسؤول والعنصر الأساسي عن تنفيذ ومتابعة برامج الدعم والمساعدة التي تقدم للتلميذ داخل المدرسة، في هذا السياق يقوم الأستاذ بدور فعال في توجيه التلميذ، تقديم الدعم الأكاديمي والإشراف على أنشطة التعلم التي تساعد التلاميذ على تحسين مستواهم الدراسي بالإضافة إلى أن المعلم هو المسؤول عن تطبيق الخطط التعليمية والمرافقة بشكل مباشر مع التلميذ لضمان تحقيق الأهداف المرجوة لذلك نجد المعلم يصعب عليه مرافقة ذوي صعوبات التعلم لأنهم يحتاجون إلى رعاية

خاصة، كما جاءت الفقرة رقم (1) بمتوسط حسابي بلغ 3.99 وانحراف معياري 1.06 التي نصت على "ضعف الإعداد الأكاديمي للأستاذ في مجال تطبيق المرافقة أثناء مرحلة الدراسة الجامعية" أي أن الأستاذ لم يتلق خلال دراسته في الجامعة التدريب الكافي أو المتخصص الذي يؤهله لتقديم الدعم والتوجيه المناسب لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومرافقته من خلال المرافقة التعليمية، وهذا يعني أن المناهج والبرامج التعليمية في الجامعة لم تركز بشكل كاف على مهارات وأساليب المرافقة لهذه الفئة، مما يجعل الأستاذ يفتقر إلى المعرفة والخبرة اللازمة لتطبيق هذه المرافقة بشكل فعال أثناء عمله نتيجة لذلك قد يواجه صعوبة في مساعدة التلاميذ وتقديم الدعم اللازم لهم، وهذا يؤثر سلباً على العملية التعليمية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ وبعدها الفقرة رقم (6) بمتوسط حسابي بلغ 3.83 وانحراف معياري 0.96 التي جاءت بأن "ضعف الإلمام بالإستراتيجيات الفعالة في التدريس" تعني أن المعلم يفتقر إلى الخبرة والمعرفة الكافية في استخدام الطرق وأساليب تعليمية مناسبة تساعد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم، وهذا النقص يجعل من الصعب عليه تقديم الدعم اللازم لهؤلاء التلاميذ بطريقة تلبي احتياجاتهم الخاصة مما قد يؤثر على تحسن أدائهم الدراسي وتطور مهاراتهم أي أن عدم معرفة هذه الإستراتيجيات جيداً يمنع المعلم من التعامل بفعالية مع تحديات التعلم، أما بالنسبة للفقرة رقم (7) فقد بلغ متوسط الحسابي 3.80 وانحراف معياري 1.000 والتي تنص على "يجد الأستاذ صعوبة في تقويم والمتابعة المستمرة لعملية المرافقة المدرسية" ويعني أن المعلم يواجه تحديات في تقييم وتقويم ومتابعة تلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكل دوري ومنتظم، وكذلك في متابعة مدى فعالية الدعم الذي يقدمه لهم وهذه الصعوبة ناتجة عن نقص في الأدوات المناسبة أو في التدريب المتخصص، مما يجعل من الصعب عليه معرفة مدى تحسن التلميذ أو تحديد الاحتياجات الجديدة التي قد تظهر خلال فترة المرافقة، وبذلك تتأثر جودة الدعم المقدم ويصبح من الصعب تعديل الخطط التعليمية بما يتناسب مع تطور ووضع تلميذ بشكل مستمر.

جدول رقم (9): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبعـد المعوقات المتعلقة بالمدرسة مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الأهمية النسبية	مستوى الأهمية
8	فريق المرافقة المدرسية غير مكتمل.	3.90	61.0	78%	عالية
9	قلة معرفة فريق المرافقة المدرسية بأدوارهم.	3.46	1.13	69.20 %	عالية
10	الحاجة لآلية واضحة لاجتماعات فريق المرافقة المدرسية.	3.96	0.91	79.20 %	عالية
11	قصور الخدمات المساندة التي يجب ان تشملها المرافقة (مثل: تعديل السلوك، علاج النطق)	4.35	0.73	87%	عالية جدا
12	ضعف التعاون بين الأستاذ والإدارة المدرسية.	3.36	1.21	67.2%	عالية
13	قلة توفير الأدوات والأجهزة المناسبة لتطبيق المرافقة المدرسية.	4.36	8.80	87.2%	عالية جدا

من خلال الجدول رقم (9) يوضح أن الفقرة رقم (13) أعلى متوسط حسابي بلغ 4.36 وانحراف المعياري 0.88 نصت على "قلة توفير الأدوات والأجهزة المناسبة لتطبيق المرافقة المدرسية" وهذا راجع إلى الإهمال وعدم اهتمام من طرف إدارة المدرسة بدرجة أولى حيث تمثل أحد أهم المعوقات الأساسية التي تواجه فريق المرافقة المدرسية ومنه يؤدي إلى عدم تلبية الحاجيات والأجهزة اللازمة التي تساعد على لتطبيق المرافقة وفق نظام محدد وأهداف معينة، كما يمكن أن يكون ليس إهمال من المؤسسة بل هو نقص في ميزانيتها أو أن عدد حجرات التدريس محدود لأن تطبيق المرافقة على تلاميذ في المراحل الأولى من التعليم يكون باللعب لكي يكتسب التلميذ المهارات ويحقق فريق المرافقة أهدافه، ثم تليها الفقرة رقم (11) بمتوسط حسابي بلغ 4.35 وانحراف معياري 0.73 نصت على "قصور الخدمات المساندة التي يجب أن تشملها المرافقة (مثل: تعديل السلوك، علاج النطق)" وهذا راجع السبب إلى عدة عوامل مؤثرة، نقص الإطارات المتخصصة القادرة على تقديم هذه الخدمات بجودة وكفاءة، بالإضافة إلى ضعف التدريب المستمر للعاملين في هذا المجال مما يحد من قدرتهم على استخدام الأساليب الحديثة، كما يساهم ضعف التمويل وقلة الموارد المتاحة في

تقييد توفير الأدوات والتقنيات اللازمة للعلاج والدعم، بالإضافة إلى ذلك قد يهمل إدماج عدة خدمات ضمن الخطط الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم نتيجة لغياب التنسيق بين الجهات المعنية أو ضعف الوعي لدى الأسرة والإطار التعليمي بأهميتها، مما يؤدي إلى تراجع فعاليتها وتأثيرها على تنمية مهارات الطفل لذلك جاءت هذه المعوقات مرتفعة من وجهة نظر المعلمين؛ تليها الفقرة رقم (10) بمتوسط حسابي 3.96 وانحراف المعياري 0.91 وقد نصت على "الحاجات الالية واضحة الاجتماعات فريق المرافقة المدرسية" تعد اجتماعات فريق المرافقة ضرورة تنظيمية والتي لا غنى عنها لضمان تحقيق الأهداف المرجوة بكفاءة وفعالية، فهي تمكن الفريق من متابعة الخطط والبرامج وتقييم مستوى التقدم في العمل، كما تتيح تنسيق الجهود وتوزيع المهام بشكل واضح لتفادي التداخل والازدواجية وتشكل هذه الاجتماعات منصة لحل المشكلات واتخاذ القرارات مناسبة في الوقت المناسب، إلى جانب تعزيز التواصل بين الأعضاء وتبادل الخبرات والمعارف، كما تساهم في توثيق الإجراءات والقرارات مما يعزز مبدأ المسألة والشفافية داخل الفريق، وبذلك تصبح الاجتماعات أداة أساسية في دعم استمرارية العمل وتحقيق الجودة المطلوبة في أداء فريق المرافقة؛ لذلك يتطلب وضع اليات واضحة لعقد الاجتماعات وتحفيز الأعضاء على المشاركة الفعالية وضمان وجود قيادة فعالة تدير النقاشات بكفاءة.

وبعدما الفقرة رقم (8) بمتوسط حسابي يبلغ 3.90 وانحراف معياري 1.06 التي تنص على "فريق المرافقة غير مكتمل" ويرجع السبب الرئيسي إلى ضعف التخطيط الإداري أي عدم إدراج حاجيات ذوي صعوبات التعلم ضمن أولويات الإدارة التربوية وغياب استراتيجيات واضحة لدعمهم، وأيضاً غياب التنسيق بين الجهات المسؤولة (وزارة التعليم وزارة الصحة الشؤون الاجتماعية)، مما يؤدي إلى ضعف التكامل في تقديم الخدمات بالإضافة إلى أن نظرة المجتمع المدرسي أحياناً تقلل من أهمية المرافقة لذوي صعوبات التعلم ولا ينظر إليها كجزء أساسي من نجاح العملية التربوية. تليها الفقرة رقم (9) بمتوسط حسابي بلغ 3.46 وانحراف معياري 1.13 والذي ينص على "قلة معرفة فريق المرافقة المدرسية بأدوارها" ويرجع ذلك لعدة أسباب مترابطة كضعف التكوين والتدريب الموجه لهؤلاء الأفراد مما يؤدي إلى غموض في فهم المهام المنوطة بكل عضو داخل الفريق، كما يساهم غياب التوجيه الإداري الواضح والخطط التنظيمية المحددة في تداخل الأدوار أو تكرارها مما

يؤدي إلى ضعف فعالية التداخلات التربوية إضافة إلى ذلك أن نقص الوعي بطبيعة صعوبات التعلم وعدم الالمام باحتياجات هذه الفئة يحد من قدرة الفريق على أداء أدوارهم بشكل مناسب، كما أن ضعف التواصل وتنسيق بين أعضاء الفريق إلى جانب قلة الموارد والدعم المؤسسي يزيد من تفاقم هذه الإشكالية ويؤثر سلباً على جودة الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تليها الفقرة رقم (12) بمتوسط حسابي بلغ 3.36 وانحراف معياري 1.21 والتي تنص على "ضعف التعاون بين الأستاذ والإدارة المدرسية" وذلك راجع لنقص التواصل الفعال بين الطرفين مما يؤدي إلى غياب التنسيق في وضع خطط الدعم والتكفل كما يعزى ذلك إلى أحيانا إلى غياب التكوين المتخصص سواء لدى الأساتذة أو لدى الإداريين، مما يحد من قدرتهم على فهم طبيعة هذه الصعوبات وطرق التعامل معها بالإضافة إلى ذلك قد تشكل الضغوط الإدارية والعبء الزائد في المهام سببا في تقليص فرص التعاون الفعال، حيث ينشغل كل الطرف بأولوياته اليومية دون إعطاء الاهتمام الكافي للتكفل التربوي الفردي وفي نفس الوقت لا بد من تضافر الجهود بين المعلمين والإدارة ومحاولة التعاون ووضع خطط لمرافقة هذه الفئة ومساعدتهم على التعلم بشكل أفضل.

جدول رقم (10): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبعد المعوقات المتعلقة بالأسرة مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الأهمية النسبية	مستوى الأهمية
14	قلة وعي الأسرة بأهمية المرافقة المدرسية.	4.48	0.73	86.6%	عالية جدا
15	قصور مهارات التعاون والتشاور بين الأسرة والمدرسة.	4.25	.800	85%	عالية جدا
16	قلة البرامج التوعوية للأسرة داخل المدرسة لتوضيح كيفية تطبيق المرافقة.	4.36	2.70	87.20%	عالية جدا
17	ضعف ثقة الأسرة في المتخصصين القائمين على تطبيق المرافقة.	3.72	1.06	74.40%	عالية
18	قصور الدور الأسرة في متابعة ما يتعلمه ابنهم في عملية المرافقة.	4.19	0.84	83.80%	عالية

يتضح من خلال الجدول (13) الذي يحتوي على خمسة فقرات تتعلق ببعد المعوقات الخاصة بالأسرة بأن الفقرة رقم (14) حققت أعلى متوسط حسابي حيث بلغ 4.48 وقد نصت هذه الفقرة على "قلة وعي الأسرة بأهمية المرافقة المدرسية" كما توضح هذه الفقرة بأن وعي الأسرة بأهمية المرافقة المدرسية تعتبر من أهم العوامل الرئيسية لنجاحها وأن قلة الوعي والاهتمام بها يشكل عائقا كبيرا لدى التلميذ بدرجة أولى ولدى المعلمين بدرجة ثانية وللقيام بهذه الخطوة يحتاجون إلى تنظيم دورات واعلام والقيام بحملات توعوية للأسر بهدف تسليط الضوء على أهم النقاط الرئيسية في ممارسة المرافقة المدرسية بهدف خلق روح التعاون والمشاركة مع الأسرة فيما يتم تقديمه للتلميذ لأن مشاركتها (الأسرة) في تطبيق المرافقة يعد عامل أساسي في تعميم المهارات التي يتعلمها التلميذ داخل الصف، لذلك يعتبر عدم تفعيل الأسرة لنشاطها من أهم المعوقات التي يواجهها المرافق عند تطبيق المرافقة المدرسية، كما نصت الفقرة الموالية رقم (16) التي بلغ متوسطها الحسابي 4.36 وانحرافها المعياري 0.72 على "قلة البرامج التوعوية للأسرة داخل المدرسة لتوضيح كيفية تطبيق المرافقة" يظهر من خلال هذه الفقرة أن السبب الرئيسي يكمن في عدم تشجيع ودعم المرافق لتطبيق عملية المرافقة داخل المدرسة نتيجة لنقص التجهيز المناسب والوعي الكافي للأسرة بالمشكلة التي يعاني منها أبناؤهم بسبب نقص مهارات التعاون والتشاور بين الأسرة والمدرسة بالإضافة إلى عدم وضع ضوابط تفرض على الأسرة المشاركة في تطبيق المرافقة المدرسية لذلك يجب عليهم توفير التجهيزات اللازمة لها أما بالنسبة للفقرة الثالثة رقم (15) التي جاءت بمتوسط حسابي بلغ 4.25 وانحراف معياري 0.80 والتي تنص على "قصور المهارات التعاون والتشاور بين الاسرة والمدرسة" وهذا راجع إلى أن الأسرة لا تولي اهتماما كبيرا لمشاركة المدرسة في تطبيق المرافقة المدرسية وبالتالي لا تقوم ببذل أي مجهود أو تحاول التنسيق مع المدرسة لتقديم المساعدة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويمكن أن يكون هذا راجع لعدم الوعي الكافي بأهمية المرافقة في تعزيز قدرات ومهارات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى تعزيز اندماجهم في المدرسة ويمكن أن يؤدي هذا الإهمال من طرف الأسرة إلى تفاقم صعوبات التعلم لدى تلاميذ. وبعدها الفقرة رقم (18) بمتوسط الحسابي بلغ 4.19 وانحرافها المعياري بلغ 0.84 نصت على قصور دور الأسرة في متابعة ما يتعلمه ابنهم في عملية المرافقة ويمكن أن يكون هذا راجع إلى انشغال الوالدين بمسؤوليات أخرى كالعمل أو غياب أحدهما أو أن المستوى الدراسي للوالدين غير كافي

لمتابعة المرافقة، بالإضافة إلى عدم صبر الوالدين للوصول إلى النتيجة المطلوبة بل يفضلون أن تظهر في مدة وجيزة لا تتعدى أسبوع أو شهر مثلاً وغياب هذه الخطوة يؤدي إلى تدهور التحصيل الدراسي لدى التلاميذ بالإضافة إلى عدم تحقق الأهداف المخطط لها من طرف المرافق وشيئاً فشيئاً تتلاشى مكانة ودور المرافقة في المدرسة.

أما بالنسبة للفقرة الأخيرة في هذا الجدول بمستوى عالي حيث بلغ المتوسط الحسابي 3.72 وانحراف المعياري 1.06 التي نصت على "ضعف ثقة الأسرة في المتخصصين القائمين على تطبيق المرافقة" وهذا راجع إلى عدم الوعي الأسرة بخطورة تفاقم صعوبات التعلم لدى أبنائهم في المراحل الدراسية المتقدمة لأن تلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم ولم يجد المساعدة اللازمة والدعم المناسب من كل الأطراف المسؤولة في المراحل الأولى من تعليمه يجعل هذه الصعوبات تتزايد في كل مرحلة دراسية إلى أن يصبح التلميذ في حالة نفور من المدرسة.

جدول رقم (11): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لبعد المعوقات المتعلقة بالتلميذ مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الأهمية النسبية	مستوى الأهمية
20	وجود ضعف في التركيز والانتباه لدى التلميذ.	4.09	0.86	81.80%	عالية
19	ضعف دافعية التعلم لدى التلميذ.	3.89	31.0	77.80%	عالية
25	فقدان المهارات التي يجب تعليمها للتلميذ.	3.82	.940	76.40%	عالية
24	ضعف تقبل التلميذ للمرافقة المدرسية.	3.70	1.79	74%	عالية
21	تكرار غياب التلميذ عن الحصص.	3.74	1.14	74.80%	عالية
22	التقلبات المزاجية للتلميذ من حصة إلى الأخرى.	3.73	.980	74.60%	عالية
23	معاناة التلميذ من الأمراض المزمنة تعوق تقدمه نحو الأهداف.	3.69	1.09	73.80%	عالية

يوضح الجدول (11) الفقرات المتعلقة بالبعد الرابع و الأخير وهو بعد المعوقات المتعلقة بالتلميذ وهي (7) فقرات، حيث حققت الفقرة رقم (20) أعلى متوسط حسابي بلغ

4.09 والانحراف المعياري 0.86 والتي نصت على "وجود ضعف في التركيز والانتباه لدى التلميذ" وتليها الفقرة رقم (19) بمتوسط حسابي بلغ 3.89 وانحراف معياري 1.03 التي نصت على "ضعف دافعية التعلم لدى التلميذ" وهذا راجع إلى الإهمال من طرف الأسرة أولاً والمدرسة ثانياً لأنهما يعتبران النواة الرئيسية التي تنشأ وتتمى المهارات الأساسية لدى التلميذ وإذا أهمل أحد الطرفين المشكلات أو الصعوبات التي يعاني منها الطفل داخل وخارج المؤسسة تؤدي إلى تراكمها وتفاقمها مما يجعل التلميذ مشوش الذهن وضعيف التركيز سواء داخل الصف أو خارجه ومنه يؤثر على تحصيله الدراسي بالإضافة إلى ضعف الدافعية للتعلم نتيجة الإخفاق و إعادة السنوات الدراسية وقد جاءت هاتين الفقرتين بمستوى أهمية مرتفع وهذا ما يفسر بأن المعوقات مرتفعة من وجهة نظر أساتذتهم، وتليها الفقرة رقم (25) بلغ متوسطها الحسابي 3.82 وانحرافها المعياري 0.94 والتي تنص على "فقدان المهارات التي يجب تعليمها للتلميذ" يمثل فقدان المهارات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تحدياً جوهرياً في العملية التربوية ويعني غياب أو ضعف واضح في امتلاك المهارات الأساسية الضرورية للنجاح الأكاديمي والاجتماعي والتي يفترض أن يكتسبها في مراحل تعليمية معينة وهذا الفقد يشمل مهارات معرفية (كالكتابة والقراءة والحساب) أو مهارات تنظيمية أو حتى مهارات اجتماعية؛ بالإضافة إلى وجود تباين في الأداء الفعلي والأداء المتوقع للتلميذ نتيجة لعدة أسباب منها أسباب نمائية كاختلال في وظائف الدماغ البسيطة وهو لا يظهر بوضوح ولكن يؤثر على وظائف مثل القراءة... الخ وهناك أسباب نفسية وانفعالية تمثلت في القلق أو انخفاض الدافعية وضعف الثقة بالنفس... الخ، إن الفرق بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع غالباً لا يعزى إلى سبب واحد، بل إلى تداخل عدة عوامل تؤثر على تعلم التلميذ ولهذا السبب يجب على المرافق تشخيص حالة التلميذ تشخيصاً متعدد الأبعاد ويأخذ في اعتبار كل الجوانب المعرفية والنفسية والبيئية.

ثم الفقرة رقم (21) متوسط الحسابي بلغ 3.74 وانحراف معياري 1.14 التي تنص على "تكرار غياب التلميذ عن الحصص" وتليها الفقرة رقم (22) متوسط الحسابي 3.73 والانحراف المعياري 0.98 التي نصت على "التقلبات المزاجية للتلميذ من حصة إلى حصة" وهذا نتيجة للمراحل النمو التي يمر بها التلميذ خلال المراحل العمرية منذ الولادة إلى مرحلة المراهقة والشباب لأن الطفل في كل مرحلة يمر بمجموعة من التغيرات البيولوجية

والفيزيولوجية والنفسية... الخ، كما للأستاذ دور كبير في جذب انتباه التلميذ داخل حجرة الصف وتأديبه وتعديل سلوكه بطرق وأساليب بعيدة عن العنف وهذا لا يتم إلا بوعي الأستاذ ومتابعته لما تقدمه المرافقة من أساليب واستراتيجيات لسيطرة على مزاجية التلميذ .

تليها الفقرة رقم (24) بمتوسط حسابي بلغ 3.70 والانحراف المعياري 1.97 التي تنص على "ضعف تقبل التلميذ للمرافقة المدرسية" وهذا راجع إلى عدم وعي التلميذ بماهية المرافقة ودورها بالإضافة إلى أهدافها التي تحقق له النجاح في مساره الدراسي والشخصي.

وتليها الفقرة الرقم (23) بمتوسط حسابي بلغ 3.69 والانحراف المعياري 1.09 التي نصت على "معاناة التلميذ من الأمراض المزمنة التي تعوق تقدمه نحو تحقيق الأهداف" حيث تعتبر عاملا مؤثرا ومعقدا في العملية التعليمية لذوي صعوبات التعلم لكونهم يعانون من اضطرابات معرفية أو سلوكية أو لغوية تؤثر على أدائهم الدراسي وعندما يضاف عامل المرض المزمن مثل الربو أو السكري أو أمراض القلب فإنه يضاعف من تحديات التي يواجهونها ويزيد من حاجتهم إلى الدعم التربوي والنفسي والاجتماعي المستمر؛ لكن عند غياب الدعم الازم يجعل التلميذ ينفر من المدرسة بسبب سوء حالته ويصبح حضوره أقل من غيابه نتيجة للمواعيد الطبية أو فترات النقاهة ومنه يحدث انقطاع متكرر في التعلم مما يخلق فجوة معرفية بين التلميذ وزملائه لذلك يصعب على المرافق المدرسي تحقيق استمرارية الدعم الأكاديمي والسلوكي بإضافة إلى زيادة أو توسع دوره ليتعدى الدعم التعليمي ويصبح إشراف صحي وينتقل من التعامل مع الأسرة والمعلم إلى التواصل مع الفريق الطبي مما يستلزم على المرافق تكويننا خاص له في الجوانب الصحية والنفسية الأساسية بالإضافة إلى تبني مقاربة شمولية متعددة التخصصات تدمج بين البعد الصحي والنفسي والبيداغوجي لضمان اندماج التلميذ ونجاحه الدراسي.

1 - عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات المرافقة النفسية والمدرسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار "T" لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS²²، حصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): قيمة T ودلالاتها الإحصائية للفروق بين الذكور والإناث في إدراك عينة الدراسة لمعوقات المرافقة التربوية والنفسية

مستوى الدلالة	القيمة الاحتمالية Sig	قيمة T	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	الجنس	
غير دالة	0.94	0.74	8.68	77.35	20	ذكور	معوقات المرافقة
إحصائية			8.77	77.51	66	إناث	التربوية والنفسية

من خلال الجدول رقم (12)، نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات تعزى لمتغير الجنس، حيث نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث يساوي (77.51) بانحراف معياري يساوي (8.77)، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور يساوي (77.35) بانحراف معياري يساوي (8.68)، في حين بلغت قيمة "t" (0.74) بقيمة احتمالية (0.94) أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، بناءً على ذلك نرفض الفرضية البحثية والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات المرافقة النفسية والمدرسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس وترجع الطالبتان ذلك إلى أن معوقات المرافقة النفسية والمدرسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يوجد اختلاف بين الذكور والإناث أي لا توجد فروق بينهم، وهذا راجع إلى أن أغلبية المعلمين والطواقم التربوي لا يهتمون بهذه الفئة بسبب التخصصات المختلفة التي درسوها في الجامعات والمنهاج الدراسي الذي يتبعونه بالإضافة إلى أن هذا الأخير يفتقر لمجال التربية الخاصة عامة ولخصوصية هذه الفئة خاصة. كما أن البرنامج التعليمي لهذه الفئة هو نفسه في جميع الابتدائيات، كما أن برامج الاعداد لا تميز بين المعلمين والمعلمات فهي موجهة لكلا الجنسين دون تفریق، وفي حين أن جميع المعلمين من ذكور أو الإناث يتعرضون لنفس المشكلات والصعوبات والمثيرات داخل الصف وتتطلب نفس الحلول ومن كلا الجنسين دون فرق، لأن الجنس لا يشكل عامل مؤثر في طبيعة أو حجم التحديات التي

يواجهها الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل البيئة المدرسية؛ فقد أظهرت آراء المعلمين أن الذكور والإناث على حد سواء يواجهون معوقات متشابهة تعيق تحصيلهم الأكاديمي وتطورهم الشخصي مثل: ضعف الانتباه، بطئ التعلم، صعوبات في المهارات الاجتماعية أو قلة الدعم من الأسرة أو البيئة المحيطة؛ وتدل هذه النتيجة على مصدر الصعوبة لا يعود إلى الفروق الجنسية بقدر ما يرتبط بالعوامل النفسية والمعرفية والبيئية المشتركة بين الجنسين، ومن المنظور التربوي تؤكد هذه النتيجة أهمية تبني إستراتيجيات دعم وتدخلات تعليمية تركز على نوع الصعوبة ذاتها واحتياجات التلميذ الفردية، لا لكونه ذكراً أو أنثى كما تعكس هذه النتيجة درجة من العدالة في تعامل المعلمين مع الطلبة بغض النظر عن جنسهم وهو مؤشر إيجابي نحو تحقيق بيئة تعليمية دامجة ومنصفة، لذا فإن الجهود التربوية يجب أن توجه نحو فهم الطبيعة صعوبات التعلم بعمق مع الأخذ بعين الاعتبار العوامل النفسية والبيئية التي قد تكون مشتركة بين جميع الطلبة دون افتراض فروق جوهرية قائمة على النوع الاجتماعي، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الشريقي (2020) والتي توصلت أيضاً إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لفحص هذه الفرضية تم إجراء اختبار التباين الأحادي لاكتشاف هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات المرافقة التربوية تعزى لمتغير الرتبة (أستاذ مكون، أستاذ رئيسي أو أستاذ التعليم الابتدائي).

وبوضح الجدول رقم (13) نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية.

جدول رقم (13): نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعا لمتغير الرتبة.

المعوقات المرافقة التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أستاذ مكون	11	74.73	9.77	0.99	0.37	غير دالة إحصائياً
أستاذ رئيسي	28	79	9.20			
أستاذ التعليم الابتدائي	47	72.21	8.14			

يوضح الجدول رقم (13) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات المرافقة التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الرتبة، حيث جاءت قيمة (ف) 0.99 بقيمة احتمالية 0.37 أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائياً.

وعليه فإننا ومن خلال ما سبق من النتائج نقبل الفرضية البحثية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية استجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات المرافقة التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الرتبة.

وترجع الطالبتان ذلك إلى أن المعلمين بغض النظر عن رتبتهم فإنهم يغفلون عن معنى أطفال ذوي صعوبات التعلم لأنهم لم يتلقوا تكويناً في المجال التربوية الخاصة ما يتعلق بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة ولم يشاركوا في دورات تكوينية خاصة بهذه الفئة رغم أن هذه الفئة قد تكون واجهتهم خلال سنوات التدريس إلا أنهم لا يعرفون خصائصها وكيفية التعامل معها ولا يملكون أي معلومات عنها وبذلك فإنهم بالأساس لا يميزون بين تلاميذ الذين يعانون من اضطرابات تعيق مسار تعلمهم (أي أمراض أو اضطرابات خلقية تتعلق بنطق أو الكلام) وبين التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، وهذا ليس إلا نتيجة للمسابقات والامتحانات التي تجرى لاختيار المعلمين والتي لا يدرج فيها مجال التربية الخاصة أو فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في الحساب ولا تعطي لهذا الموضوع أي اهتمام، حيث أن المؤسسة التربوية هي أيضاً مسؤولة عن هذه الفئات من خلال تعيين أو انضمام المرافق الكفو للطاغم التربوي بهدف توعية الأساتذة والأولياء عن موضوع صعوبات التعلم بالإضافة إلى الزامية توفير الوسائل التعليمية المناسبة لكل فئة وكل ما يحتاجه، المرافق ليقوم بدوره على أكمل وجه ويحقق لتلاميذ هذه الفئات النجاح والالتحاق بزملائهم العاديين بغض النظر عن رتبتهم فإنهم يغفلون عن معنى صعوبات التعلم ومرافقة الطفل بالإضافة إلى وجود ضعف عام في فهم المعلمين لمفهوم صعوبات التعلم ومستلزمات مرافقة الطفل الذي يعاني منها، وهو ضعف لا يتأثر بمستوى الرتبة الوظيفية أو الخبرة المهنية فسواء كان المعلم حديث التعيين أو يحمل رتبة متقدمة مثل أستاذ رئيسي أو أستاذ مكون... الخ، فإن الكثير منهم يفتقر إلى إدراك حقيقي لطبيعة صعوبات التعلم ولا يدرك المعنى العميق لمرافقة الطفل تربوياً ونفسياً وسلوكياً في رحلته التعليمية، إن صعوبات التعلم ليست مجرد تأخر دراسي أو ضعف تحصيلي كما

يفهم أحيانا بشكل سطحي بل هي اضطرابات نمائية عصبية تؤثر في قدرات محددة لدى الطفل مثل الانتباه والذاكرة، اللغة، القراءة، الكتابة والرياضيات، رغم أن الطفل قد يمتلك ذكاء طبيعيا أو فوق المتوسط ولكن الإغفال عن المعنى الحقيقي يؤدي إلى سوء فهم حالة الطفل، وغالبا ما يتم تصنيفه على أنه ضعيف أو كسول أو غير مهتم بدلا من التعرف على احتياجاته الفعلية ووضع خطة دعم مناسبة له؛ هذا الإغفال رغم اختلاف الرتب يكون نتيجة قصور في برامج الإعداد الأولي للأساتذة أو ضعف في الترتيب المستمر الذي يولي صعوبات التعلم اهتماما كافيا أو بسبب ضغط العمل والانشغال بالمناهج والاختبارات دون إعطاء مساحة كافية لفهم الاحتياجات الخاصة بتلاميذ ، كما قد يعزى ذلك إلى غياب ثقافة مهنية تضع مرافقة الطفل ضمن مسؤوليات المعلم الحقيقي، خاصة في بيئات تركز على أداء الأكاديمي دون النظر إلى الخلفيات النفسية والتعليمية المختلفة للتلاميذ؛ ومن هنا تبرز أهمية إعادة النظر في تأهيل المعلمين بمختلف رتبهم، من خلال تدريب متخصص يثري فهمهم لصعوبات التعلم، ويوضح لهم كيفية يمكن مرافقة الطفل بشكل تربوي وإنساني فعال، كما يجب تعزيز الوعي بأن دعم الطفل لا يقتصر على التدريس فقط بل يشمل بناء علاقة إنسانية وتربوية قادرة على احتوائه وتمكنه من تجاوز التحديات التي يواجهها؛ إن الاعتراف بهذا القصور المهني خطوة أولى نحو تحسين بيئة التعلم وجعلها أكثر شمولاً وعدالة لجميع الأطفال وخاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات التعلم .

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لفحص هذه الفرضية تم إجراء اختبار التباين الأحادي لاكتشاف هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين في تقديرهم معوقات المرافقة التربوية تعزى لمتغير الأقدمية.

ويوضح الجدول رقم (14) نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية.

جدول رقم (14): نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعا لمتغير الأقدمية.

الدلالة الإحصائية	القيمة الاحتمالية	قيمة F المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	لمعوقات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية
غير دالة إحصائياً	0.29	1.28	9.13	75.00	13	أقل من 5 سنوات
			8.12	78.70	51	من 5 - 10 سنوات
			10.24	74.57	14	من 11 - 20 سنة
			8.36	78.75	8	أكثر من 20 سنة

يوضح الجدول رقم (14) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات المرافقة التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الأقدمية، حيث جاءت قيمة (ف) 1.28 بقيمة احتمالية 0.29 أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائياً.

وعليه فإننا ومن خلال ما سبق من النتائج نقبل الفرضية البحثية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين في تقديرهم لمعوقات المرافقة التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الأقدمية.

وترجع الطالبتان ذلك إلى أن المعلمين يحصلون على الترقية بحسب سنوات العمل وليس بحسب خبرتهم المهنية في مجال التعليمي، والمعلمين عامة يهتمون هذه الفئات الضعيفة لأنهم يشكلون عائق بالنسبة لهم ولسير الدرس مما يجعل المعلمين يتفاعلون مع الفئة المجتهدة والمتوسطة على حساب هذه الفئة الضعيفة ويصنفون فئة ذوي صعوبات التعلم ضمن الفئة الضعيفة برغم أنه قد يكون التلميذ ليس ضعيفاً في تعلمه إنما لديه صعوبة من صعوبات التعلم تعيق مسار تعلمه، وهذا راجع إلى عدم خبرتهم في وضع الفروق بين تلاميذ ضعيفي التحصيل وبين تلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ولا يملكون فكرة عن طرق وأساليب علاجهم وبذلك لا يستطيعون التخفيف من حدة هذه الصعوبات المعيقة لدراساتهم كما أنهم ليس لديهم فكرة عن أساليب الكشف والتشخيص أو طرق استخدام المهارات

والأدوات التشخيصية التي تساعد في كشف عن هذه الفئة بالإضافة للمعوقات الكثيرة التي تواجه المعلمين في مرافقتهم لذوي صعوبة التعلم.

وفي الختام نجد أن معوقات النفسية والمدرسية لمرافقة ذوي صعوبات التعلم تشكل تحديا كبيرا أمام الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم.

من خلال فهم هذه المعوقات وتطوير إستراتيجيات داعمة، يمكننا مساعدة الأفراد ذوي صعوبات التعلم على تحقيق نجاحهم الأكاديمي والشخصي، إن توفير الدعم الازم والفرص التعليمية المناسبة يمكن أن يساعد في تحسين أداء الأفراد وتقديمهم ويساهم أيضا في بناء مجتمع أكثر شمولاً ودعماً للجميع.

إن المرافقة ذوي صعوبات التعلم تتطلب تعاوناً وتفهماً بين المعلمين والآباء والتلاميذ أنفسهم لضمان توفير الدعم الازم والفرص التعليمية المناسبة، كما يتطلب منا أن نكون على دراية بالاحتياجات الفردية لكل فرد، وأن نعمل على توفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة.

وفي النهاية، يمكننا القول أن معوقات النفسية والمدرسية لمرافقة ذوي صعوبات التعلم هي تحديات يمكن التغلب عليها من خلال العمل الجاد والتعاون يساهم في نجاحهم الأكاديمي والشخصي.



الخاتمة:

وفي الختام نجد أن معوقات النفسية والمدرسية لمرافقة ذوي صعوبات التعلم تشكل تحديا كبيرا أمام الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم.

من خلال فهم هذه المعوقات وتطوير إستراتيجيات داعمة، يمكننا مساعدة الأفراد ذوي صعوبات التعلم على تحقيق نجاحهم الأكاديمي والشخصي، إن توفير الدعم اللازم والفرص التعليمية المناسبة يمكن أن يساعد في تحسين أداء الأفراد وتقديمهم ويساهم أيضا في بناء مجتمع أكثر شمولاً ودعماً للجميع.

إن المرافقة ذوي صعوبات التعلم تتطلب تعاوناً وتفهماً بين المعلمين والآباء والتلاميذ أنفسهم لضمان توفير الدعم اللازم والفرص التعليمية المناسبة، كما يتطلب منا أن نكون على دراية بالاحتياجات الفردية لكل فرد، وأن نعمل على توفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة.

التوصيات:

توصيات خاصة بالمعلمين:

- توفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة تساعد تلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية.
- استخدام وتطوير الأساليب التعليمية فعالة ومبتكرة تساعد هذه الفئة على التعلم
- توفير الدعم النفسي والاجتماعي لهؤلاء الأطفال بهدف مساعدتهم على التغلب على التحديات التي تواجههم (النفسية أو الاجتماعية).

توصيات خاصة بالآباء:

- التواصل المستمر مع المعلمين لضمان توفير الدعم اللازم لأبنائهم.
- تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لأبنائهم.
- تشجيع الأبناء مادياً أو معنوياً على التقدم نحو الأفضل.

توصيات خاصة بالمدرسة:

- تكثيف الدورات والندوات والحملات التوعوية للأسر بهدف نشر الوعي حول تلاميذ صعوبات التعلم وحثهم على ضرورة مرافقتهم لتحسين تعلمهم.
- توفير المستلزمات لتطبيق المرافقة النفسية المدرسية على أكمل وجه.
- تطوير البرامج التعليمية خاصة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بهدف خلق التغيير والإبداع في مناهج المنظومة التربوية.
- توظيف المعلمين مدربين وذو كفاءة ولديهم خبرة في تعامل مع هذه الفئة من التلاميذ.
- إدراج مجال صعوبات التعلم والتربية الخاصة في تكوين المعلمين بالإضافة إلى أنهم يتعرفون على طرق الكشف والتشخيص والعلاج لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.



قائمة المراجع:

- احمية وآخرون، 2019، دور المعلم في مساعدة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الطور الابتدائي، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل.
- حمصي وآخرون، 2022، معوقات مشاركة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة اللاصفية من وجهة نظر معلمهم، بلدية تغزوت.
- خطوط رمضان وآخرون، 2021، التأخر الدراسي "مفاهيم التشخيص والعلاج"، جامعة محمد بوضياف، مسيلة.
- زين صالح الكابد، 2016، بعض العوامل المصاحبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الاقتصادي للأسرة، جامعة البلقاء التطبيقية كلية العجلون الجامعية قسم العلوم التربوية، الأردن.
- صليحة عدودة، 2022، المرافقة المدرسية، جامعة حمه لخضر كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم علم النفس، الوادي.
- عبد الرزاق بالموشي، 2020، عوائق التعلم وإستراتيجيات مواجهتها، جامعة حمه لخضر الوادي.
- ورخ زكريا ومزردى حنان، 2024، واقع وممارسة المرافقة التربوية والنفسية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الوادي.

قائمة الملاحق



قائمة الملاحق:

الملحق الرقم (1): يمثل المتوسط الحسابي وانحراف المعياري للأبعاد الخمسة:

Correlations

	معوقات الأستاذ	1	2	3	4	5	6	7
Pearson Correlation	1	.429**	.365*	.679**	.404**	.616**	.640**	.659**
Sig. (2-tailed)		.005	.017	.000	.008	.000	.000	.000
N	42	42	42	42	42	42	42	42

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

	معوقات المدرسة	8	9	10	11	12	13
Pearson Correlation	1	.759**	.706**	.584**	.398**	.573**	.443**
Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.009	.000	.003
N	42	42	42	42	42	42	42

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

	معوقات الأسرة	14	15	16	17	18
Pearson Correlation	1	.617**	.698**	.621**	.602**	.722**
Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
N	42	42	42	42	42	42

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

	معوقات التلميذ	19	20	21	22	23	24	25
Pearson Correlation	1	.520**	.621**	.618**	.698**	.505**	.199	.443**
Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.001	.206	.003
N	42	42	42	42	42	42	42	42

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		المعوقات	معوقات الأستاذ	معوقات المدرسة	معوقات الأسرة	معوقات التلميذ
المعوقات	Pearson Correlation	1	.720**	.776**	.763**	.702**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	42	42	42	42	42

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Descriptive Statistics

	N	Variance
المعوقات	42	81.650
معوقات الأستاذ	42	9.682
معوقات المدرسة	42	10.560
معوقات الأسرة	42	5.719
معوقات التلميذ	42	12.149
Valid N (listwise)	42	

Run MATRIX procedure:

COEFFICIENT ALPHA by Dr. Mohamed Habashy Hussein
.810

----- END MATRIX -----

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
الأستاذ	149	28.3154	3.37736
المدرسة	149	23.3960	3.71960
الأسرة	149	21.0000	2.75828
التلميذ	149	26.6711	4.42878
المعوقات	149	99.3826	10.08986
Valid N (listwise)	149		

Descriptive Statistics

الأستاذ	N	Mean	Std. Deviation
1	149	3.99	1.065
2	149	4.19	.833
3	149	4.05	.791
4	149	4.01	1.053
5	149	4.46	.801
6	149	3.83	.957
7	149	3.80	1.000
Valid N (listwise)	149		

Descriptive Statistics

المدرسة	N	Mean	Std. Deviation
8	149	3.90	1.057
9	149	3.46	1.130
10	149	3.96	.914
11	149	4.35	.735
12	149	3.36	1.215
13	149	4.36	.879
Valid N (listwise)	149		

Descriptive Statistics

الأسرة	N	Mean	Std. Deviation
14	149	4.48	.732
15	149	4.25	.805
16	149	4.36	.719
17	149	3.72	1.060
18	149	4.19	.841
Valid N (listwise)	149		

Descriptive Statistics

التلميذ	N	Mean	Std. Deviation
19	149	3.89	1.028
20	149	4.09	.865
21	149	3.74	1.141
22	149	3.73	.984
23	149	3.69	1.090
24	149	3.70	1.788
25	149	3.82	.945
Valid N (listwise)	149		

الملحق الرقم(2) يمثل إعتدالية توزيع البيانات

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الكلية	.062	86	.200*	.988	86	.624

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

الملحق الرقم(3) يمثل المتوسط الحسابي وانحراف المعياري لمتغير الجنس

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ذكر الكلية		20	77.3500	8.68317	1.94161
أنثى		66	77.5152	8.77802	1.08050

Independent Samples Test

	Levene's Test for		t-test for Equality of Means							
	Equality of Variances									
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
الكلية	Equal variances assumed	.052	.820	- .074-	84	.941	-.16515-	2.23512	-4.60993-	4.27963
	Equal variances not assumed			- .074-	31.702	.941	-.16515-	2.22201	-4.69292-	4.36261

الملحق الرقم(4) يمثل المتوسط الحسابي وانحراف المعياري لمتغير الرتبة

Descriptives

الكلية

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
الابتدائي التعليم أستاذ	47	77.2128	8.14258	1.18772	74.8220	79.6035	54.00	92.00
رئيسي أستاذ	28	79.0000	9.20145	1.73891	75.4321	82.5679	58.00	98.00
مكون أستاذ	11	74.7273	9.76822	2.94523	68.1649	81.2897	59.00	90.00
Total	86	77.4767	8.70527	.93871	75.6103	79.3432	54.00	98.00

ANOVA

الكلية

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	151.399	2	75.700	.999	.373
Within Groups	6290.054	83	75.784		
Total	6441.453	85			

ملحق الرقم (5) يمثل المتوسط الحسابي وانحراف المعياري لمتغير الأقدمية

Descriptives								
الكلية								
					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
سنوات 5 من أقل	13	75.0000	9.12871	2.53185	69.4836	80.5164	57.00	89.00
سنوات 10 - 5 من	51	78.7059	8.12476	1.13769	76.4208	80.9910	54.00	98.00
سنة 20 - 11 من	14	74.5714	10.24105	2.73704	68.6584	80.4844	58.00	91.00
سنة 20 من أكثر	8	78.7500	8.36233	2.95653	71.7589	85.7411	64.00	90.00
Total	86	77.4767	8.70527	.93871	75.6103	79.3432	54.00	98.00

ANOVA

الكلية

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	287.937	3	95.979	1.279	.287
Within Groups	6153.517	82	75.043		
Total	6441.453	85			